

Agnethe Klepp Nordby

”Du kan ikke gjøre ting alene”

Elevers erfaringer med samarbeid i kroppsøving i videregående skole

Masteroppgave i
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2018

Sammendrag

I dette prosjektet søker jeg svar på problemstillingen: ”*Hvordan erfarer elever det å samarbeide i kroppsøving på videregående skole?*”.

Masteroppgaven har en kvalitativ tilnærming. Seks elever fra Vg2 er intervjuet med bruk av en intervjuguide med en delvis strukturert tilnærming. Spørsmålenes utforming er knyttet til kontekst og tidligere forskning, og det teoretiske rammeverket for prosjektet, som er forankret i George Herbert Mead. Mead sin sosialiseringsteori, med begreper som *lek, språk, gester, selvet, ta andres perspektiv, signifikante andre* og *generaliserte andre*, gir grunnlag for søken etter å forstå elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving. Sentrale funn diskuteres i lys av teorien til Mead, samt kontekst og tidligere forskning.

Funnene viser at elevene er samstemte på at samarbeid dreier seg om å hjelpe hverandre til å bli gode, inkludere alle, jobbe sammen, og finne ut hvordan man kan løse oppgaver sammen. Elevene bruker begreper fra rammeverket, og det tyder på at kroppsøvingslærerne til disse elevene bruker de samme begrepene fra læreplanen i undervisningen. Alle elevene erfarer at de lærer av å samarbeide. Elevene lærer seg å samarbeide som en sosial kompetanse, og de samarbeider for å oppnå faglig læring. Det vises også at elevene lærer seg å ta ansvar, de har medvirkning på hvordan samarbeidet skal foregå, og dermed medvirkning på egen læringsprosess. Det ser ut til at kroppsøvingslærerne til elevene legger vekt på elevenes medansvar og medvirkning i undervisningen. Elevene erfarer kroppsøvingslærer og medelever som viktig for egen læring og motivasjon, og elevene er samstemte på at i kroppsøving lærer de best sammen med andre.

Forord

Denne masteroppgaven er slutten på en lang studietid, både ved NIH og andre steder. Arbeidet med masteroppgaven har til tider vært krevende, frustrerende og utfordrende, men mest av alt har det vært spennende og lærerikt. Jeg ønsker å benytte forordene til å takke noen av de som har vært betydningsfulle for at jeg nå er ferdig med masteroppgaven.

Tusen takk, Jorunn Spord Borgen, for at du har vært min veileder. Takk for alle gode og konstruktive tilbakemeldinger, for at du alltid har vært tilgjengelig, og for alt du har lært meg. Tusen takk for at du har utfordret og pushet meg, samtidig som du har gitt meg en trygghet og tro alle ganger jeg har vært usikker.

Tusen takk til elevene som har vært en del av dette prosjektet. Takk for at dere har delt deres erfaringer med meg, for at dere har vært ærlige, og for tiden dere har brukt på mitt prosjekt. Uten dere ville ikke denne masteroppgaven blitt noe av.

Tusen takk til herlige kollegaer for all motivasjon dere har gitt meg, og som har lagt til rette for at jeg skal bli ferdig.

Tusen takk til familien min som alltid heier på meg. Det betyr alt for meg. Sverre Nordby, du er den beste mannen i verden. Takk for all tålmodighet, hjelp og motivasjon du har gitt meg – takk for at du er akkurat den du er. Kasper, du er den beste sønnen i verden. Takk for at du har forstått at mamma har brukt mye tid på å bli ferdig med oppgaven, og ikke alltid har kunnet være med på alt. Mer tid med deg har vært min største motivasjon til å bli ferdig.

Det er med stor glede jeg takker for meg!

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Forord	4
Innholdsfortegnelse	5
1. Innledning	7
1.1 Bakgrunn for prosjektets tema.....	7
1.2 Problemstilling	8
1.3 Prosjektets oppbygning	8
2. Kontekst og tidligere forskning	10
2.1 Samarbeid som begrep i rammeverket.....	10
2.1.1 Samarbeid i læreplan for kroppsøvningsfaget	14
2.1.2 Fremtidens skole.....	15
2.2 Tidligere forskning	16
2.2.1 Kroppsøvningslærere og samarbeid.....	17
2.2.2 Læring i grupper	19
2.2.3 Elevenes læring i kroppsøvningsfaget	21
2.3 Oppsummering.....	22
3. Teori	24
3.1 Mead sin teori om sosialisering.....	24
3.1.1 Sosialisering gjennom lek, språk og gester.....	25
3.1.2 Selvet	27
3.1.3 Å ta andres perspektiv	28
4. Metode	31
4.1 Hermeneutisk tilnærming	31
4.1.1 Forforståelse	32
4.2 Prosjektet.....	34
4.2.1 Utvalg	34
4.2.2 Intervju.....	35
4.2.3 Erfaringer med datainnsamling.....	36
4.3 Analyse.....	37
4.4 Validitet og reliabilitet.....	39
4.4.1 Validitet	39
4.4.2 Reliabilitet.....	40

4.5	Etiske betraktninger	41
5.	Funn og drøfting	43
5.1	Presentasjon av utvalg.....	43
5.2	Elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvfingsfaget.....	45
5.2.1	Variasjon i kroppsøvfingsfaget	45
5.2.2	Lek er gøy	47
5.2.3	Elevene får noen ganger velge aktiviteter.....	49
5.2.4	Hva elevene lærer i kroppsøving	50
5.2.5	Kroppsøvfingslærer viktig for elevenes læring og motivasjon	54
5.2.6	Oppsummering	58
5.3	Elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving	59
5.3.1	Samarbeid er å hjelpe hverandre.....	59
5.3.2	Elevene lærer av samarbeid	61
5.3.3	Elevene lærer best sammen med andre.....	65
5.3.4	Hvordan få samarbeidet til å fungere.....	68
5.3.5	Oppsummering	72
6.	Oppsummering	73
6.1	Problemstillingen	73
6.1.1	Elevenes individuelle erfaringer med kroppsøving	74
6.1.2	Elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving.....	75
6.2	Veien videre	76
	Referanser.....	78
	Vedlegg	84
	Vedlegg 1: Intervjuguide	85
	Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter	89
	Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....	91
	Vedlegg 4: Kopi av godkjennelse fra NSD	92

1. Innledning

Denne masteroppgaven er skrevet ved Norges Idrettshøgskole, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk.

Hensikten med innledningen er å gi leser en forståelse av bakgrunnen for prosjektet, valg av temaområdet og de spørsmål jeg ønsker å finne svar på. Videre oppbygningen av prosjektet vil også forklares.

1.1 *Bakgrunn for prosjektets tema*

Barn og unge, idrett og aktivitet er temaer jeg alltid har interessert meg for. Underveis i utdannelsen min fant jeg retningen som passet meg best; jeg vil bli faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Jobbmulighet som kroppsøvingslærer kom før jeg trodde, og nå jobber jeg som kroppsøvingslærer på en videregående skole.

Forskning viser at mange elever ikke har en forståelse for hva de skal lære i kroppsøvingsfaget, og det henger sammen med hvordan kroppsøvingslærere formulerer og kommuniserer læringsmål i timene (Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015). Som kroppsøvingslærer blir jeg bekymret av slike resultater, for skolen og alle dets fag skal vel føre til læring? Dette gjør at elevenes læring og utvikling i kroppsøvingsfaget er et tema jeg ønsker å ta fatt på.

Elevenes læring og utvikling i kroppsøvingsfaget er et stort tema, og det er mange forhold knyttet til dette jeg gjerne skulle undersøkt videre. I mitt første år som kroppsøvingslærer hadde jeg nesten 300 elever, og det er et slående tall for min del med tanke på at jeg sto ansvarlig for alle disse elevenes læring i faget. Den vanligste måten å organisere undervisningen på i kroppsøving er å dele elevene inn i par eller grupper, der elevene samarbeider om samme tema (Annerstedt, 2007). Dette er noe jeg også har brukt mye, med en baktanke om at det er veldig mye elevene kan lære av hverandre, og lære seg sammen med andre. Det har ført til at samarbeid er det temaet jeg ønsker å undersøke i mitt prosjekt.

Litteratursøk viser at det er gjort mye forskning knyttet til samarbeid i skolen. Det er et potensielt stort læringsutbytte i samarbeid, men samtidig kreves det mye arbeid og disiplin for å få det til å fungere. Det å plassere elevene i grupper og be de samarbeide, fører ikke nødvendigvis til et fungerende samarbeid og læring hos elevene (Johnson, Johnson, Haugaløkken & Aakervik, 1996). Selv om gruppeorganisering er utbredt i kroppsøvfaget (Annersted, 2007), viser søk i litteraturen at det finnes lite forskning om samarbeid i kroppsøvfaget. Det jeg har funnet etter litteratursøk, er nyere forskning fra de siste årene. Det kan være en indikasjon på at det er et økende interessefelt.

1.2 Problemstilling

Lite forskning på samarbeid i kroppsøvfaget, gjør at jeg ønsker å undersøke ulike sider ved samarbeid i faget. Jeg har som lærer brukt mye gruppesamarbeid i min undervisning. Erfaringsmessig er det svært forskjellig hvordan samarbeidet mellom elevene fungerer, og hvordan samarbeidet fører til læring og utvikling hos elevene. Likevel opplever jeg som lærer at elevene har både glede og utbytte på ulike måter av å samarbeide med hverandre. Det har ledet meg frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer elever det å samarbeide i kroppsøving på videregående skole?

I prosjektet har jeg valgt å benytte intervju av elever i andreklasser på videregående skole for å undersøke min problemstilling. Hensikt har vært å få fatt i elevenes forståelse, opplevelse og erfaringer knyttet til det å samarbeide i kroppsøvfaget.

1.3 Prosjektets oppbygning

I kapittel 2 presenterer jeg temaet samarbeid knyttet til konteksten i skolen, og videre viser til tidligere forskning som er relevant for temaet. I det tredje kapittelet redegjør jeg for prosjektets teoretiske perspektiv. I kapittel 4 begrunner jeg de metodiske valgene jeg har tatt for å besvare prosjektets problemstilling, og beskriver min forskerrolle. Jeg beskriver også hvordan analyse av data ble gjennomført, og diskuterer prosjektets validitet og reliabilitet, og etiske betraktninger gjort underveis i prosjektet. I det femte kapittelet har jeg slått sammen funn og drøfting. Jeg presenterer mine funn og diskuterer funnene med bakgrunn i det teoretiske perspektivet og tidligere forskning. I det siste

kapittelet gir jeg en oppsummering av prosjektet, sammenfatter hovedfunnene, og trekker noen linjer som kan være interessant for videre forskning i kroppsøvingsfaget.

2. Kontekst og tidligere forskning

Mennesker som jobber sammen, kan oppnå ting som et enkelt individ ikke kan utrette alene. I skolen ligger det et enormt potensial av læringsutbytte i samarbeid (Johnson et al., 1997). Det er flere måter å forstå hva samarbeid er, hvordan det kan brukes, hensikt og utbytte ved bruk av samarbeid.

I dette kapittelet vil jeg først se på begrepet samarbeid i relasjon til rammeverket. Betegnelsen nåværende rammeverk bruker jeg som samlet begrep for opplæringsloven, prinsipper for opplæringen, generell del av læreplanen og læreplan for kroppsøving i Kunnskapsløftet, samt rundskriv for kroppsøvfingsfaget.

I dette prosjektet har det vært relevant å få et helhetlig bilde av hvordan fokuset har vært, og er, på samarbeid i skolen og kroppsøvfingsfaget. Jeg har derfor gått bakover i tid og gjort søk i tidligere rammeverk, herunder Mønsterplan 87, R-94 og L97. For å få et fremover rettet perspektiv, har jeg sett på hvordan et utvalg i NOU (Norges offentlige utredninger) har gjort en vurdering av ”Fremtidens skole” i forbindelse med revisjon av Kunnskapsløftet. Her er det foreslått krav til kompetanse gjennom et fremtidig perspektiv på samfunns- og arbeidsliv (NOU, 2015:8). Videre bruker jeg også ny overordnet del av læreplanen fastsatt av kongelig resolusjon 1. september 2017. Med bakgrunn i nåværende rammeverk, tidligere rammeverk, NOUs ”Fremtidens skole” og ny overordnet del av læreplan, vil jeg se nærmere på samarbeid i kroppsøvfingsfaget. Videre i kapittelet går jeg inn på hva forskningen sier om samarbeid i skolen.

2.1 Samarbeid som begrep i rammeverket

Skolens overordnede oppgave er gitt i opplæringsloven. Den angir viktige hovedprinsipper for læreplanen, og for opplæringen og virksomheten i skolen (Imsen, 2014). Opplæringsloven er generell for skolegangen, og gjelder for alle fag. Den inneholder ikke spesifikt begrepet samarbeid, i likhet med andre deler av rammeverket. Likevel er det mye av det som kommer frem i rammeverket som er i sterk tilknytning til samarbeid. Et av formålene med opplæringen er et eksempel på dette: ”*Elevane og læringane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*” (Opplæringslova, § 1-1, 1998). Formålet er fremtidsrettet, og indikerer hvordan dagens skoleelever er de som skal delta

i morgendagens samfunn. Skolen har tre hovedfunksjoner som skal skape forbindelsen mellom elevenes skolegang og morgendagens samfunn; *reproduktiv funksjon* ved å gi elevene innføring i samfunnets felles kulturarv, *produktiv funksjon* ved at skolen skal forsyne samfunnet sektorer med nødvendig kompetanse, og en *identitetsskapende funksjon* ved å gi elevene kunnskap og ferdigheter som skal være til nytte og bidra til egen personlig vekst (Imsen, 2014). Det å lære seg og delta i et fellesskap, er dermed en del av skolens hovedfunksjon, og er også lovfestet som en del av formålet med skolegangen. Dette i et samfunn der samhandling og samarbeid er en utbredt arbeidsform (NOU, 2015:8).

I sammenheng med formål med opplæringen og arbeidsformer i dagens samfunn, kan samarbeid ses på som en *sosial kompetanse* elevene skal utvikle for å kunne delta i et fellesskap. Jeg vil videre i oppgaven bruke begrepene *sosial kompetanse* og *sosiale ferdigheter*. Sosial kompetanse kan defineres som ”evne til hensiktsmessig handling i samspillsituasjoner” (Johnson et al., 1996, s. 89-90). Sosial kompetanse er et samlende begrep for sosiale ferdigheter, som viser til enkelte komponenter (Johnson et al., 1996). Elevene må lære seg å samarbeide ved å utvikle sine sosiale ferdigheter og sin sosiale kompetanse, og det er denne forståelsen for disse begrepene jeg bruker videre i prosjektet.

Johnson et al. (1996) definerer samarbeid på følgende måte: ”*Samarbeid innebærer at en arbeider sammen for å nå felles mål. I samarbeidssituasjoner vil deltakerne bestrebe seg på å nå resultater som er fordelaktige ikke bare for dem selv, men også for alle de andre på gruppen.*” (Johnson et al., 1996, s. 15).

Den sosiale kompetansen i samarbeid vises i første setning i denne definisjonen, der en må arbeide sammen for å nå et felles mål. Elevene vil lære seg sosiale ferdigheter gjennom gruppesamarbeid, og disse ferdighetene må elevene bruke når de samarbeider om å nå sine og gruppens mål (Johnson et al., 1996). Definisjonen bringer også inn en annen dimensjon av samarbeid; samarbeid brukes for å oppnå et resultat eller mål. Dette vises tydeligere gjennom Johnson et al. (1996) sin definisjon på begrepet samarbeidslæring: ”*Samarbeidslæring er den pedagogiske bruken av smågrupper, der deltakerne arbeider sammen med det formål å maksimere læringsutbytte både for seg selv og for gruppekameratene.*” (Johnson et al., 1996, s. 15).

Johnson et al., (1996) sin definisjon er rettet mot en metode for å organisere samarbeid i elevgrupper, og mot læringsutbytte elevene får fra samarbeid. Hovedtanken bak samarbeidslæring er at elevene deles inn i små grupper, får presentert nytt fagstoff, og skal sammen arbeide med stoffet til alle på gruppen har forstått innholdet, og funnet svar eller løsninger på oppgaven som er gitt (Johnson et al., 1996). Dette kan ses i sammenheng med et av formålene med opplæringen: ”*Dei (elevene) skal ha medansvar og rett til medverknad*” (Opplæringslova, § 1-1, 1998). Det kan tenkes at samarbeid er en måte der elevene blir gitt ansvar og medvirkning, og elevene må ta ansvar for egen og andres læring. Videre i oppgaven vil jeg både se på samarbeid som en sosial kompetanse, og samarbeid som en metode for å oppnå faglig læring.

Forskningen til Johnson et al. (1996) er gjort da Mønsterplan 87 var gjeldende læreplan. I denne læreplanen er samarbeid viet stor plass. Mønsterplanen 87 sin generelle del beskriver samarbeid som en grunnleggende forutsetning for læringsarbeid og elevenes sosiale utvikling. Dette utdypes ved at elevene skal lære seg at et fungerende felleskap krever samarbeid. Samarbeidet må ha en mening for elevene, og de må lære at alle på skolen har rett til et godt arbeidsmiljø. Skolen må vektlegge å skape samhørighet innenfor en gruppe, i en klasse, og i skolen som helhet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987). Mønsterplan 87 er tydelig prosessorientert, og samarbeid kan ses på som en sosial kompetanse elevene skal utvikle og bruke i arbeidsprosesser. Dette er i tråd med Johnson et al. (1996) sine definisjoner av samarbeid og samarbeidslæring. Det handler om å få prosessen med samarbeid til å fungere best mulig, slik at alle gruppedeltakerne skal ha et maksimalt læringsutbytte.

Den gjeldende læreplanen ble fastsatt i 1993, og er en videreføring fra R-94 og L97 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Kunnskapsløftet (K06) er en mål- og kriteriebasert plan, og har en annen oppbygning enn Mønsterplan 87. Den generelle delen av K06, som er videreført fra L97, innledes med opplæringens mål: ”*opplæringens mål er å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal (...) gi overskudd og vilje til å stå andre bi*” (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 2). Målene som gis i innledningen, utdypes gjennom beskrivelser av syv forskjellige mennesketypene. Samarbeid er fremtredende i to av mennesketypene; det arbeidende menneske og det samarbeidende menneske. Her uttrykkes det blant annet hvordan læring er et lagarbeid, at elevens evner utvikles i samspill med andre, at elever skal få

ansvar for egen og andres framgang, og at elever skal vokse i et læringsmiljø der elevene tar ansvar for hverandres utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samarbeid vises som en sosial kompetanse gjennom prinsipper for opplæringen, som sammenfatter og utdyper retningslinjene i opplæringsloven og læreplanverket. Et av prinsippene handler om elevenes utvikling av sosial kompetanse, der læringsmiljøet skal gi rom for samarbeid. Samtidig er Kunnskapsløftet orientert mot læringsresultatet, og skiller seg dermed fra Mønsterplan 87 sin prosessorientering. Kunnskapsløftet viser at elevenes læring og utvikling skjer i, og er en del av, et stort og samarbeidende fellesskap. Fokuset er rettet mot elevenes læring og læringsutbytte elevene får ved bruk av samarbeidslæring, fremfor prosessen i seg selv. Derfor kan Kunnskapsløftet forstås som at bruk av samarbeid er en metode for å oppnå læring, der elevenes læring blir et resultat av samarbeid.

1. september 2017 fastsatte kongelig resolusjon en ny overordnet del for læreplanen. Det er ikke satt dato for når den trer i kraft, men den skal erstatte gjeldende generell del og prinsipper for opplæringen. "Opplæringens verdigrunnlag" er første kapittel av ny overordnet del. Her trekkes det frem hvordan samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Samarbeid utdypes videre gjennom "Prinsipper for læring, utvikling og danning". Skolen skal bidra til elevenes sosiale læring og utvikling. Dette skal skje gjennom arbeid med fagene og ellers i skolehverdagen, og må ses i sammenheng med faglig læring. Lærere skal fremme kommunikasjon og samarbeid, og alle elevene skal lære seg å samarbeide og fungere sammen. Dette for at elevene skal forstå at samarbeid fører til at elevene sammen finner løsninger, og på den måten oppnår ny læring og kunnskap. Det er gjennom kommunikasjon og samarbeid at elevene tenker, erfarer og lærer i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ny overordnet del innebærer både samarbeid som en sosial kompetanse, og samarbeid som metode for å oppnå faglig læring. Den tilsier at skolen skal bidra til utvikling av elevenes sosiale kompetanse gjennom arbeid med fagene, og at elevene skal forstå at samarbeid fører til ny læring. Sammenlignet med nåværende læreplanverk, som retter fokuset mot resultatet av opplæringen, er det i ny overordnet del viet større plass til at elevene må lære seg å samarbeide og utvikle sin sosiale kompetanse.

2.1.1 Samarbeid i læreplan for kroppsøving

Det er hovedsakelig læreplan for faget som styrer hvordan undervisningen i kroppsøving faget gjennomføres. Engelsen (1999) beskriver hvordan John I. Goodlad formulerte fem ulike læreplannivåer i sin læreplanteori. Læreplannivåene er en beskrivelse av hvordan læreplanen utvikler seg fra å være en idé, til hva elevene erfarer i undervisningen.

”Ideenes læreplan” er de mange ulike ideene som oppstår blant annet i debatter om skole, utdanning, undervisning og fag. Noen ideer får en betydning for læreplanen, mens andre kastes. ”Den formelle læreplan” er den nedskrevne læreplan som legger rammer for skolens og lærernes virksomhet. ”Den oppfattede læreplanen” er en faglærers tolkning av læreplanen, og blir utgangspunktet for lærernes planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisningen. ”Den operasjonaliserte læreplan” er den oppfattede læreplan omsatt i praksis i undervisningen. ”Den erfarde læreplanen” er elevenes erfaringer og opplevelser med undervisningen (Engelsen, 1999). Jeg tolker dette som at det kan utspille seg store forskjeller i undervisningen på bakgrunn av ”den oppfattede læreplanen”. Dette kan føre til at elever kan erfare læreplanen i faget ulikt ut i fra skole- og klassetilhørighet. I sammenheng med dette prosjektet, kan det tilsa at kroppsøvingslærers forståelse av samarbeid vil påvirke hvordan elevene erfarer samarbeid i kroppsøving.

Dagens læreplan i kroppsøving har vært gjeldende siden 1. august 2015. Den består av fagets formål, hovedområder i faget og kompetansemål. I læreplanen kommer det frem hvordan det sosiale aspektet er en stor del av opplæringen i kroppsøving faget. I formålet med faget er det sosiale aspektet spesifisert i flere kontekster. Faget er viktig for å fremme fair play og respekt for hverandre, og elevene skal oppleve glede ved å være i aktivitet sammen med andre. Begrepet *fair play* blir videre utdypet gjennom hovedområdet ”Idrettsaktivitet”; fair play innebærer felles regler, vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter, samhandling, og gjøre hverandre gode (Utdanningsdirektoratet, 2015). Jeg tolker dette som at fair play er en del av den sosiale kompetanse som elevene skal lære seg. Elevene skal bruke fair play i samhandling med andre, og for å bidra til å gjøre andre gode.

Videre i læreplanen går disse begrepene igjen i flere kompetansemål. I kompetansemålene som gjelder for de ulike årstrinnene, er det gjennomgående ett kompetansemål som omhandler begrepet fair play og samhandling. Disse kompetansemålene har en progresjon. Etter 4. årstrinn dreier kompetansemålet seg om samhandling med andre i ulike aktiviteter. Etter 7. årstrinn skal eleven kunne følge enkle regler og prinsipper for samhandling og samspill, og også respektere resultater. Etter 10. årstrinn skal eleven praktisere fair play ved å bruke sine egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode. I Vg1 dreier fair play seg om å inkludere andre, uavhengig av forutsetninger. Etter Vg2 er det to kompetansemål; eleven skal bruke og overføre prinsipper for fair play i bevegelsesaktiviteter, og vise evne til samspill i lagidretter. I Vg3 skal eleven kunne drøfte hvordan egen utøvelse av fair play kan påvirke andre i aktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Vurderingsgrunnlaget i kroppsøving er også sentralt i denne sammenheng. En stor del av vurderingsgrunnlaget skal være elevenes innsats i faget. I beskrivelse av *hva* innsats er, kommer på ny samarbeid inn. Innsats innebærer at eleven samarbeider med andre, og at eleven bidrar til at andre lærer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette viser at fair play og samhandling har en stor plass i opplæringen i faget. På den ene siden er samarbeid en sosial kompetanse elevene skal vurderes etter, men hensikten med samarbeidet er at elevene skal bidra til andres læring. Med dette, og tidligere gjennomgang av rammeverket, vises at samarbeid er en sosial kompetanse elevene skal lære seg, men hovedsakelig er at samarbeid skal være en metode for at elevene skal oppnå læring og ny kunnskap.

2.1.2 Fremtidens skole

Som redegjort for, er samarbeid sentralt i nåværende rammeverk og gjeldende læreplan. Gjennom begreper som fair play og samhandling er dette en stor del av opplæringen generelt, men spesielt i kroppsøvingfaget. Rammeverket viser betydningen av det å kunne samhandle, samarbeide, ta del i et læringsfellesskap med vekt på resultatet av læringen, ta ansvar for egen og andres læring, og at dette er noe elevene skal lære. Samtidig er begrepene noe svevende, og det står ikke konkretisert hvordan elevene skal lære seg dette, og hvordan undervisningen skal stimulere til å oppnå målene. Jeg har vist hvordan samarbeid kan ses på både som en sosial kompetanse elevene skal lære seg, og som en metode for faglig læring, med hovedvekt på det siste. Regjeringen

oppnevnte et utvalg for å vurdere Fremtidens skole basert på grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. NOU (2015:8) viser til en ønsket økning av fokuset på elevenes kompetanse til læring og samhandling, og er konkret på hva disse begrepene innebærer.

I sammenheng med mitt tema, er det interessant å se at kompetanse i å lære, og kompetanse i kommunikasjon, samhandling og deltakelse er to av fire kompetanseområder som foreslås som grunnlag for fornyelse av skolen sitt innhold. Kompetanse i å lære, handler blant annet om selvregulert læring. Selvregulering vil si at eleven i samarbeid med lærere og medelever arbeider målrettet for å lære, og lærer og regulerer egne handlinger, følelser og tenkning. Elevenes læring og refleksjon om egen læring utvikles i et sosialt miljø, og elevene bør tilegne seg strategier for å lære sammen med andre (NOU:8, s. 27). Behovet for kompetanse i samhandling argumenteres for gjennom at samarbeid er en utbredt arbeidsform i både skole og arbeidsliv, der samarbeid om løsninger av en kompleks oppgave står sentralt. I skolesammenheng vil samarbeid bidra til læring. Utvalget mener at elevene i fremtidens skole vil ha et behov for å lære strategier for å utføre oppgaver og for å nå felles mål (NOU, 2015:8).

Jeg har til nå sett på samarbeid ut i fra to dimensjoner; samarbeid er en sosial kompetanse elevene skal lære, og samarbeid er en metode for å oppnå læring. Samarbeid er fremtredende på ulike måter i læreplanverket jeg har sett på; fra Mønsterplan 87 til NOU, 2015:8. Mønsterplan 87 var prosessorientert, spesielt med tanke på bruk av samarbeid, der samarbeid ses på som en sosial kompetanse elevene skal lære seg å bruke i arbeidsprosesser. Kunnskapsløftet og nyere planer er rettet mot resultatet av samarbeidet, der samarbeid anses som en viktig kompetanse, og samarbeid skal brukes som en metode for å oppnå læring for elevene. Jeg vil nå se nærmere på samarbeid i tidligere forskning.

2.2 Tidligere forskning

Jeg har tidligere sett på forståelsen av begrepene samarbeid og samarbeidslæring. Det finnes en omfattende litteratur om samarbeid og samarbeidslæring, og det er gjort mye forskning knyttet til disse begrepene i skolen. Gjennomgående resultater viser at samarbeidslæring er foretrukket fremfor annen type læring som individuell læring og

konkurranspreget læring (Johnson et al., 1996). Dette er resultater fra eldre litteratur, og jeg har søkt etter nyere litteratur og forskning om temaet.

Jeg har søkt i ulike databaser som Google Scholar, Brage, SPORTDiscus og Web of Science. Søkeordene alene gir flere tusen treff, og mange av treffene er tidligere bachelor- og masteroppgaver, som jeg i liten grad har benyttet. Jeg har avgrenset søkene til språkene norsk og engelsk. Jeg har brukt følgende søkeord og kombinert disse på ulike måter:

”Samarbeid”, ”samarbeidslæring”, ”grupper”, ”skole”, ”læring”, ”kroppsøving”, ”cooperation”, ”cooperative learning”, ”peer learning”, ”groups”, ”PE”, ”physical education”.

Ved å kombinere søkeordene på ulike måter, fikk jeg færre og mer relevante treff. Litteratursøkene viser at det er gjort lite tidligere forskning på samarbeid og samarbeidslæring i kroppsøvingfaget. Artikkene jeg fant mest relevant er publisert fra 2015 til 2017. Det viser at det er et økende fokus på temaet de siste årene. Flere av artiklene jeg har brukt er internasjonal forskning på kroppsøvingfaget gjort i andre land. Skole, utdanning og kroppsøvingfaget har sine nasjonale ulikheter, men forskningen kan like vel være relevant for kroppsøvingfaget i Norge. Jeg vil i hovedsak se nærmere på denne nyere forskningen som er gjort, og hvordan den kan bidra til å skape en større forståelse rundt temaet.

2.2.1 Kroppsøvingslærere og samarbeid

Jeg har tidligere i kapittelet brukt Goodlad sin læreplanteori for å vise at det kan være store forskjeller mellom hvordan en lærer oppfatter og tolker læreplanen, og hvordan elevene erfarer læreplanen gjennom undervisningen (Engelsen, 1999). Derfor vil jeg først ta for meg to artikler som omhandler kroppsøvingslæreres forhold til samarbeid og samarbeidslæring.

Rivas & Mateos (2016) har gjennomført en spørreundersøkelse for å belyse kroppsøvingslæreres holdninger til samarbeidslæring, og hva de anser som fordelene med samarbeidslæring. I undersøkelsen har 455 kroppsøvingslærere deltatt, og resultatene er sett ut i fra lærernes alder og utdanningsnivå. En generell trend er at

kroppsøvingslærere under 40 år er mest positive til bruk av samarbeidslæring. Det interessante i artikkelen er hva kroppsøvingslærerne trekker frem som fordelene med samarbeidslæring. Et av hovedfunnene i denne studien er at samarbeidslæring er med på å utvikle gode relasjoner og kommunikasjon mellom elevene, og at samarbeidslæring derfor blir utviklende for elevenes sosiale kompetanse (Rivas & Mateos, 2016). Det er de sosiale gevinstene med bruk av samarbeidslæring som trekkes frem, uten at det kommer tydelig frem hvordan eller på hvilken måte dette skjer. Bruk av samarbeid for å oppnå faglig læring er ikke vektlagt i denne artikkelen.

Goodyear (2017) har gjennomført en undersøkelse med et formål om å kartlegge hvordan et CPD program (continuous professional development), fokusert på samarbeidslæring, påvirker kroppsøvingslærernes pedagogiske praksis, og dermed elevenes læring. CPD programmet beskriver samarbeidslæringens viktigste funksjoner som følger: elevene må oppfatte en positiv gjensidig avhengighet av hverandre, elevene har alle et individuelt ansvar for å bidra, en positiv samhandling der elever verdsetter hverandres innsats og bidrag, elevene reflekterer og tar beslutninger om videre handlinger, elevene må bruke passende sosiale ferdigheter for å skape en god kommunikasjon, lærer skal tilrettelegge for at elevene skal lære fra hverandre, en lærer skal bruke heterogene grupper, og lærer setter klare betingelser for samarbeidslæringen (Goodyear, 2017). Det gis ingen klare begrunnelser for hvorfor dette er viktige funksjoner i samarbeidslæring, men de er i tråd med hvordan Johnson et al. (1996) skriver at plassering av elever i grupper ikke nødvendigvis fører til samarbeid og læring. Johnson et al. (1996) understreker at gjensidig avhengighet, egen og andres innsats, samspill mellom elever, sosiale ferdigheter, og elevens vurdering av samarbeidsprosessen er viktige faktorer for at samarbeidet skal fungere og føre til læring.

Goodyear (2017) og Johnson et al. (1996) baserer seg på viktigheten av elevenes opplevelser av samarbeidslæringen, og at elevene må oppleve at de er avhengig av hverandre for å lykkes. Som tidligere skrevet, har Goodlad formulert frem ulike læreplannivåer. Det kan være stor forskjell fra den nedskrevne læreplanen til hvordan elevene erfarer læreplanen (Engelsen, 1999) På lik linje kan det være stor forskjell fra intensjonen om samarbeid og hvordan elevene opplever samarbeidet. Jeg forstår Goodlad som at det alltid vil være ulikheter mellom lærers intensjon og elevenes

erfaringer, men det kan tenkes at en lærer må forsøke å få til et mest mulig samsvar mellom intensjon og elevenes erfaringer for at samarbeid skal fungere og føre til læring.

I Goodyear (2017) sin undersøkelse, deltok 6 kroppsøvingslærere fra samme skole i programmet som varte i ett år. Kroppsøvingslærerne fikk opplæring og tett oppfølging, og derfor kan dette ses på som et kurs for å videreutdanne lærere. Programmet var delt opp i tre faser. I fase 1 var lærerne i workshops og fikk ulike oppgaver de skulle eksperimentere med i ulike klasser. I fase 2 valgte hver lærer ut én klasse der de skulle bruke samarbeidslæring over en periode med samme aktivitet. Fase 3 besto av to perioder til, med samme klasse. Det ble gjort intervjuer og gjennomført diskusjoner om læreres erfaringer med programmet underveis (Goodyear, 2017). Resultatene til Goodyear (2017) viser positive sider ved CPD programmet. Det hadde en positiv påvirkning på lærernes praksis, og den positive effekten på lærernes praksis, førte til en forbedring av elevenes læring. Det som hadde spesiell stor påvirkningskraft, var en ekstern støtte og veiledning, og en intern støtte og engasjement fra de andre lærerne som deltok (Goodyear, 2017). Jeg tolker resultatene dit hen at et fokus på samarbeidslæring ikke bare er enkelt. Her er det brukt et helt år med samarbeidslæring i fokus gjennom et CPD program, og det har vært flere lærere på samme skole som har hatt det samme fokuset. De har derfor kunne dratt stor nytte av hverandres erfaringer, og lærerne sier selv at de ikke hadde klart dette alene. Det artikkelen ikke gir tydelig svar på, er hva lærerne konkret gjør for å rette fokus på samarbeidslæring i selve undervisningen.

2.2.2 Læring i grupper

I kroppsøvingsfaget er inndeling av elever i par eller grupper den mest brukte organiseringen, der elevene skal samarbeide om å komme frem til en løsning på en gitt oppgave. Det er viktig å utnytte elevens ulike kompetanser, og la elevene få dele kompetansen med hverandre (Annerstedt, 2007). Jeg vil se videre på en artikkel som omhandler elevenes læring i grupper. Barker, Quennerstedt & Annerstedt (2015) innleder sin artikkel med at det i kroppsøvingsfaget forventes at elevene lærer gjennom samhandling. Interaksjon mellom elevene er en stor del av faget. I andre skolefag kan en lærer velge læringsstrategier som omfatter elevsamarbeid, men i kroppsøvingsfaget er det en naturlig del av opplæringen og innhold i faget. Dermed skulle en tro at det er gjort mye forskning på området, men det er gjort lite knyttet til hvordan samspill i gruppearbeid utspiller seg i en kroppslig forstand i kroppsøving (Barker et al., 2015).

Formålet med artikkelen til Barker et al. (2015) er derfor å teoretisere elevers læring i grupper ved å undersøke sosiale interaksjoner i kroppsøvfingsfaget.

Barker et al. (2015) baserer sin artikkel på data fra en undersøkelse i Sverige som tar for seg læring i kroppsøving. Undersøkelsen innebar videoobservasjon, intervjuer av elever og lærere, og tekstanalyse. Elevene ble introdusert for aktiviteten golf, der kroppsøvfingslærer brukte tre minutter på hovedelementer han mente elevene skulle konsentrere seg om. Deretter delte elevene seg i grupper på to til fire elever etter eget ønske. Barker et al. (2015) beskriver og diskuterer gruppesamarbeidet i utvalgte grupper. Elevene innad i gruppene inntok ulike roller etter hvert som samarbeidet utviklet seg. Gruppemedlemmet som skulle slå ballen, stilte spørsmål, henvendte seg til resten av gruppen, og tok i mot instruksjoner. De andre i gruppen ga instruksjoner og veiledning på bakgrunn av det de observerte. Noen elever var nybegynnere, og andre hadde mer erfaring. En lærers gjenkjennelse av slike dimensjoner i gruppesamarbeid, er spesielt nyttig for å kunne vurdere hvordan elever kan lære av hverandre. Eksempelvis besto en gruppe av fire elever som aldri hadde spilt golf før, og de kunne dratt større nytte av å ha en mer erfaren elev på gruppen. Dette er en av konklusjonene til Barker et al. (2015); en kroppsøvfingslærer må vurdere sammensetningen av grupper nøye, for å sikre at alle grupper har like muligheter til å lære av hverandre, og lære sammen med hverandre. En annen konklusjon er at ved å se hva som skjer i gruppearbeidet, og observere elevenes ulike roller og hvordan samarbeidet fungerer, kan en lærer skaffe seg en forståelse av når læreren skal tilby hjelp, og hva slags type hjelp som kan være nødvendig (Barker et al. 2015).

Denne artikkelen er den mest praksisrettede jeg har funnet knyttet til samarbeid og læring i kroppsøvfingsfaget. Resultatene og diskusjonen er i tråd med tidligere teori, som er klar på at læreren må være bevisst på gruppesammensetningen og egen rolle i prosessen (Johnson et al., 1996). Artikkelen viser også at elever bruker sine sosiale ferdigheter til å samarbeide i en gruppe, samtidig som gruppen samarbeider for å oppnå ny læring. Resultatene i artikkelen baserer seg på hva kroppsøvfingslærer må gjøre og se etter for at et gruppesamarbeid skal føre til læring. Det som ikke belyses i artikkelen, er elevenes erfaringer med bruk av grupper for å oppnå læring.

Tor Inge Gloppen (2015) har i sitt masterprosjekt studert hvordan kroppsøvlingslærere og elever samhandler i etableringen av et læringsmiljø i en ny klasse i Vg1. Han har benyttet både observasjon av undervisning og intervju av kroppsøvlingslærere og elever. Gloppen (2015) presenterer elevenes erfaringer knyttet til hans tema, og noen av disse funnene er interessante for mitt prosjekt. Elevene fremhever relasjonen til kroppsøvlingslæreren og medelever som grunnleggende for å skape et godt læringsmiljø i kroppsøving. Funnene tyder på at relasjoner mellom kroppsøvlingslærer og elev, og relasjoner mellom elever, er av betydning for elevenes læring i kroppsøvlingsfaget. Elevene i studiet ser på kroppsøvlingslæreren og ”signifikante andre” som betydningsfulle i å tilrettelegge for læring, presentere nye læringsoppgaver, og vise støtte slik at elevene kan prøve ut nye løsninger og utfordre seg selv (Gloppen, 2015). Begrepet ”signifikante andre” er hentet fra George Herbert Mead, noe jeg vil vise til i kapittel 3. Det at elevene erfarer relasjon til kroppsøvlingslærer og medelever som viktig for egen læring, er noe jeg vil se mer på i mitt prosjekt.

2.2.3 Elevenes læring i kroppsøvlingsfaget

Forskningen som er presentert frem til nå, har vært vinklet inn mot kroppsøvlingslæreres syn på samarbeid, og hva som skal til for at samarbeid i grupper skal føre til elevenes læring. Ingen av artiklene retter seg mot elevenes erfaringer. Redelius, Quennerstedt & Öhman (2015) har undersøkt hvordan læringsmål kommuniseres til elevene i kroppsøvlingsfaget, og hvordan dette spiller en rolle for elevenes eget synspunkt på læring i faget.

Redelius et al. (2015) har brukt observasjoner med video, intervjuer av lærere, og intervjuer av elever for å belyse temaet. De filmet ulike kroppsøvlingsstimer, for deretter å intervjuer kroppsøvlingslærer og utvalgte elever. Resultatene viser at mange av elevene i undersøkelsen ikke har en forståelse av hva de skal lære i faget. Dette er knyttet til hvordan læringsmål er formulert og kommunisert i timene. Der elever ikke får klare læringsmål, er det vanskelig for elevene å vite hva de er ment å lære. Motsatt, med klare formuleringer og kommunikasjon av målene til elevene, øker det sjansen for at elevene blir klar over læringsutbytte. En setning fra denne artikkelen viser en generell trend i mye som kommer frem i forskning om elevenes læring i kroppsøvlingsfaget; ”vi lærer ikke ting i kroppsøving, vi bare gjør ting” (Redelius et al., 2015).

Resultatene til Redelius et al. (2015), viser at begrepet samarbeid kommer frem som et av målene med faget. Alle lærerne i undersøkelsen, men spesielt de som ikke har klare læringsmål, trekker frem at samarbeid er noe elevene skal lære i kroppsøving. Elevene svarer også det samme, selv etter timer som ikke har krevd tydelig samarbeid. Redelius et al. (2015) forklarer dette med at det virker som at samarbeid er en måte å legitimere faget på uansett hva slags undervisning de har. Ut i fra mine tolkninger av artikkelen, er det spesielt to forhold jeg sitter igjen med; kroppsøvingslærere og elever kan ha vanskeligheter med å forstå hva som skal læres i faget, og begrepet samarbeid blir svevende brukt for å legitimere undervisningen som gjennomføres.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert hvordan rammeverket, læreplaner og tidligere forskning beskriver samarbeid på to ulike måter; som en sosial kompetanse, og som en metode for å oppnå læring. Rammeverket er tydelig på hvordan samarbeid har gått fra å være en sosial kompetanse elevene skal lære seg i en prosessorientert læreplan, til at det i gjeldende læreplan og i NOU 2015:8 er stor vekt på elevenes utbytte av læringen og oppnåelse av faglig kompetanse. I følge nåværende rammeverk, er derfor hensikten å bruke samarbeid som en metode for å fremme elevenes læring og utvikling.

I store deler av forskningen jeg har presentert, er hovedvekten på samarbeid som en sosial kompetanse elevene skal utvikle. Dette kommer spesielt frem i forskning som omhandler kroppsøvingslærernes syn på samarbeid. Samarbeid som metode for læring kommer i mindre grad frem i denne forskningen, men kan ses i forskning om praktiske beskrivelser av hvordan elevene samarbeider i grupper for å oppnå ny læring. Det er interessant at forskningen viser at samarbeid brukes som en sosial ferdighet i kroppsøvingfaget, men Kunnskapsløftet, ny overordnet del av læreplan og NOU 2015:8 tilsier at elevene skal oppnå læring og utvikling gjennom samarbeid.

I forskningen som er presentert belyses elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvingfaget gjennom artikkelen til Barker et al. (2015). Elevenes erfaringer og opplevelser ved bruk av samarbeid kommer ikke frem i denne forskningen. Jeg har gjort mange søk etter forskning som belyser elevenes erfaring med samarbeid i kroppsøvingfaget, men uten hell. Dette er et tema som ser ut til å være svært lite forsket på. Derfor har jeg stor interesse av å undersøke elevenes erfaringer med

kroppsøvingsfaget i mitt prosjekt, både elevenes individuelle erfaringer, og elevenes erfaringer med samarbeidslæring.

3. Teori

I dette kapitlet vil jeg belyse teori som skal danne bakgrunnen for mitt masterprosjekt. Jeg har valgt å fordype meg i George Herbert Mead sin sosialiseringsteori, også omtalt som symbolsk interaksjonisme. Teorien sikter mot å studere samhandling mellom mennesker, og hvordan vi sosialiseres gjennom interaksjon med andre (Vaage, 2001). Mead sitt teoretiske perspektiv kan være et verktøy for å undersøke elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving, og jeg vil videre i kapitlet begrunne hvorfor Mead sin teori er relevant for min problemstilling.

På skolen har elever interaksjon med og relasjon til andre elever og lærere. Et sosiokulturelt perspektiv på læring tilsier at elevers læring handler om relasjoner til andre mennesker, og læring skjer gjennom deltakelse og samspill med andre (Dysthe, 2001). Jeg forstår dette som at omgivelsene rundt elevene, elevenes samspill med andre elever og lærere, har en stor påvirkning på elevenes læring. George Herbert Mead utdyper dette gjennom sin sosialiseringsteori. Teorien tar utgangspunkt i det sosiale fellesskapet individet er en del av, og hvordan læring skjer i samhandling og interaksjon med andre (Vaage, 2001).

Sosiale former er et begrep som kan brukes for å beskrive hvordan elevene organiseres i undervisningen. I kroppsøvingsfaget er inndeling av elever i par eller grupper den mest brukte organiseringen. Elevene skal samarbeide om å komme frem til løsning på en gitt oppgave (Annerstedt, 2007). Jeg har valgt å bruke Mead for å kunne studere relasjoner og interaksjonen som skjer mellom elevene i et samarbeidende fellesskap. Videre i kapitlet vil jeg derfor gå nærmere inn på Meads teori, med bakgrunn i Sveinung Vaages forståelse og tolkninger av Mead (Vaage, 1989; 1998; 2001).

3.1 Mead sin teori om sosialisering

George Herbert Mead (1863-1931) arbeidet tett sammen med John Dewey, og de delte mange synspunkter om læring. Mead blir ofte regnet som opphavsmannen til symbolsk interaksjonisme (Vaage, 2001, s. 130). I følge Vaage (2001) brukte ikke Mead dette uttrykket selv, men det var en av hans studenter som først tok det i bruk. Mead sitt forfatterskap var ikke særlig kjent i hans egen levetid, fordi han selv ikke publiserte sitt

arbeid. Mesteparten ble publisert etter hans død, basert på hans studenters forelesningsnotater (Vaage, 2001).

Mead sto for et pragmatisk syn på kunnskap. Det vil si at kunnskap konstrueres gjennom praktisk aktivitet der grupper av mennesker samhandler innenfor et kulturelt fellesskap (Dysthe, 2001). En hovedpåstand i Meads pragmatisme er at intersubjektiviteten konstituerer subjektiviteten. Mead har sagt det på denne måten: "We must be others if we are to be ourselves" (Mead 1924/25, sitert av Vaage, 2001, s. 133). For Mead er læring prosesser i det intersubjektive felt, som kan forstås som et møtepunkt mellom individer, der mennesker utveksler erfaringer med andre gjennom deltakelse og kommunikasjon. I slike felt blir mening skapt (Vaage, 2001). Slik jeg tolker det, så kan kroppsøvingsfaget være et møtepunkt for elever, og elevene vil tilegne seg ny mening og kunnskap gjennom interaksjon med andre elever og kroppsøvingslærer. Her ligger noe av begrunnelsen for hvorfor jeg har valgt Mead som teoretisk bakgrunn i mitt prosjekt. Fordi Mead mente at kunnskap konstrueres gjennom menneskers samhandling, tror jeg at Mead sitt teoretiske perspektiv kan være et verktøy for å undersøke elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving.

3.1.1 Sosialisering gjennom lek, språk og gester

George Herbert Mead og John Dewey mente at den sosiale handling er et grunnelement for å forstå menneskelig eksistens. Utgangspunktet ligger ikke i det enkelte individ, men den sosiale gruppen og fellesskapet som individet er en del av. Menneskers evne til å tolke ulike former for stimuli er avgjørende for menneskers respons. Dermed blir individets handlinger koordinert med andres handlinger. En slik samhandling er bakgrunnen for den sosiale handling (Vaage, 2001). Mead utdyper dette gjennom sosialiseringprosessen, og begrepene lek, språk og gester.

George Herbert Mead var opptatt av sosialiseringprosessen, og hvordan mennesker sosialiseres for å bli en del av et samfunn. Et barn blir født inn i en sosial struktur, og er avhengig av andre for å fullføre sine begynnende sosiale handlinger. Dette er primærsosialisering, og starter ved barnets fødsel. For Mead var leken en viktig del av primærsosialiseringen. Leken er unik fordi den har en spontanitet. Lekens spontanitet fordrer ikke et spesielt mål eller hensikt, men er like vel noe barnet lærer av (Vaage, 1989; 1998).

Deltakelse gjennom sosial handling skaper mening, og her er språket essensielt for Mead. Mead beskriver språket slik: *”Språket symboliserer ikke berre ein situasjon eller eit objekt som alt er der på førehand, det gjer eksistensen eller nærværet til situasjonen eller objektet mogeleg, for det er ein del av mekanismen som den situasjonen eller objektet blir skapt ved hjelp av”* (Mead 1934/1962, sitert av Vaage, 2001, s. 134).

Et barns utvikling av språk starter i primærsosialiseringen der barnet har kontakt med sine omgivelser, spesielt foreldre. Et spedbarn inngår i samhandling med omgivelsene ved at dets bevegelser, ansiktsuttrykk og lyder blir tolket og respondert på fra foreldre eller andre. Barnet produserer og svarer med sine egne lyder. Slik egenprodusert språk er en prosess som videreutvikles også etter at barnet har lært seg å snakke, eksempelvis konstruksjon av fiktive lekekamerater. Slike prosesser er grunnlaget for barnets utvikling og sosialisering (Vaage, 1989).

Når barn blir en del av skolen og utdanningssystemet, er dette en del av sekundærsosialisering. I følge Vaage (2001, s. 143), mente Mead at problemet med skolen var at den ekskluderte leken som aktivitet i sammenheng med læring. Barnets utvikling gjennom den spontane leken gir en allmenn utvikling ved at barn ikke er bevisst på siktemål, eller hva som brukes for å oppnå det. Barnet velger ikke bevisst leker med tanke på slike mål, og verdien ved lek ville gått tapt dersom barnets bevissthet var rettet mot mål. I oppdragelses- og utdanningssystemet erstattes leken, og barnets utvikling baseres utelukkende på arbeidsprinsippet. Dette vises gjennom en formålsstyrt undervisning i skolen, og metodene som brukes. I klasserommet blir det et regulert arbeid, og dette går på bekostning av barns frie utvikling og interesseområder (Vaage, 1998, s. 66). I følge Vaage (2001, s. 147) mente Mead at skolen hadde en kunstig måte å kontrollere barnets kunnskap og atferd på, og at skolen la vekt på læring basert på pugg og reproduksjon av det andre allerede hadde funnet ut. En slik læring, å lagre informasjon og hente det ut igjen uforandret, hadde ingenting med læring av kunnskap å gjøre. Vaage (1998, s. 74) diskuterer hvordan skolens organisering og gjennomføring får elever til å måtte arbeide med oppgaver og arbeide på en måte som elevene ikke interesserer seg for. Mead argumenterte for at sekundærsosialiseringen, spesielt den som foregår i de tidligste årene av en barns skolegang, bør bygge på primærsosialiseringen. Gjennom lek kan barnet videreutvikle språk og samhandling med andre barn. Her menes det ikke at barnets utvikling skal overlates til tilfeldigheter,

men at det skal tilrettelegges for en naturlig utvikling ut i fra elevenes interesser (Vaage, 1998, s. 74).

Som en del av språket og kommunikasjon, bruker Mead begrepet *gester*. Gester er et individs handling eller holdning som fører til respons fra et annet individ. I følge Vaage (2001) skiller Mead mellom pantomimiske og vokale gester. Pantomimiske gester er kroppsspråk og kroppslige uttrykk som mimikk, bevegelser og positur. Vokale gester kan være alt fra enkeltord som skrik og rop, til mer avanserte språklige ytringer. Disse gestene støtter hovedsakelig hverandre, men kan også være motstridende. Gester er en del av den sosiale handling, og retter seg mot en annen person, og vi svarer på de forventede konsekvensene av andres gester (Vaage, 2001). Mead mener at kommunikasjon utvikler seg fra samtale med gester til konstituering av *signifikante symboler*. Signifikante symboler er når gester blir meningsfulle for andre, der hensikten er å skape, formidle og konvertere mening for de involverte i kommunikasjonene. Dette er grunnlaget for å utvikle et *selv* og kompetansen til *å ta andres perspektiv* (Vaage, 1998; 2001).

3.1.2 Selvet

En utvikling av det Mead kaller for *selvet*, er en viktig del av sosialiseringprosessen. Mennesket blir født uten selvet, og er en del av menneskets personlighet som dreier seg om selvbilde og selverkjennelse (Schiefløe, 2011). For å forklare *selvet*, har Mead lånt William James sitt skille mellom ”jeg” og ”meg” (Vaage, 2001). ”Jeg” gjør de handlinger jeg tror er best, eller de handlinger jeg tror at andre liker best. ”Meg” kan se ”jeg” utenfra, og vurdere om de handlinger faktisk var riktige i forhold til andre (Schiefløe, 2011). Vi er alle født inn i en nasjonalitet og kultur, lokalisert til geografiske steder, og med et bestemt politisk system og med bestemte familierelasjoner. ”Meg” gjør vurderinger ut i fra disse forholdene, og utgjør forståelseshorisonten som grunnlag for deltakelse i et meningsfellesskap. ”Jeg” representerer reaksjoner i sosiale situasjoner, og hvordan mennesker oppfatter og reagerer i forhold til ”meg”. ”Jeg” er ikke determinert ut i fra situasjoner, og reaksjonene kan dermed ikke predikeres. Derfor kan vi ofte overraske oss selv med egne handlinger (Vaage, 2001). ”Jeg” og ”meg” er dermed to sammenfallende prosesser, som gjør at mennesker kan tilpasse seg etter de krav og forventninger som stilles i ulike situasjoner (Schiefløe, 2011). I kroppsovingsfaget kan der dermed tenkes at ”jeg” handler ut i fra hva jeg tror er best, og

”meg” vil vurdere handlinger ut i fra hvilke normer, verdier og forventninger som ligger i konteksten i faget. Utvikling av et *selv*, er en del av det *å ta andres perspektiv*.

3.1.3 Å ta andres perspektiv

Læring, sosialiseringprosessen og identitetsutvikling er, i følge Mead, et samspill med omgivelsene. Kjernen i Meads sosialiseringsteori, er det han kaller ”å ta andres perspektiv”. Dette perspektivet er avgjørende for å forstå læringsprosesser og hvordan relasjoner til andre er konstituerende for læring. Ved å bruke uttrykket ”å ta andres perspektiv”, ønsker Mead å få frem forskjellen av erfaringer i en felles erfaringsverden. Med dette får han frem både det individuelle og unike til hvert enkelt individ, og samtidig det som er felles for grupper av individer. I tillegg fanger perspektivet opp potensiale for det kreative og det nye. Hvert enkelt individ møter et felleskap ut fra sin egen forståelse og sitt eget perspektiv, og i møte med andre vil en skape eller rekonstruere egne erfaringer (Vaage, 2001).

Mead illustrerer perspektivtaking gjennom to trinn; lek (play) og spill (game). Her utvikles *selvet*, og kompetansen til å ta andres perspektiv (Vaage, 2001). *Lek* er den mest spontane aktiviteten av disse to, og inneholder perspektivtaking i en enkel form gjennom rollelek. Barnet kan eksempelvis leke mor, far, lærer eller politi. Leken kan utvikles fra at barnet inntar én rolle, til at barnet får flere roller i leken. Slik type lek innebærer ingen klare regler. Regler kommer inn som et viktig prinsipp i *spill*. Gjemsel er et eksempel på et spill med enkle regler. Etter hvert vil barnet møte mer komplekse spill med flere regler. Deltakelse i slike spill fører til at barnet lærer seg å koordinere sine handlinger ut i fra reglene, men også egne handlinger ut i fra andres handlinger i en sosial gruppe (Vaage, 1989). Mead bruker selv et eksempel fra idretten, der han trekker frem baseball for å beskrive handlingskoordinering. Hver spillers handling er bestemt av vurderinger av handlingene til de andre spillerne. En spiller må innta de andres roller for å styre sine handlinger deretter. Det er dermed andre som er med på å styre spillerens handlinger, og dette beskriver Mead som ”den generaliserte andre” (Vaage, 1998).

”Den generaliserte andre” kan forstås som andre menneskers forventninger til en selv, og legger føringer for hva selvet velger å gjøre (Vaage, 1989). ”Den generaliserte andre” blir derfor viktig for å forstå sosialiseringprosessen, og hvordan individet

utvikler kompetanse ved å ta konkrete andres perspektiv, til gradvis å kunne ta ulike grupper perspektiv. Det handler ikke kun om å forstå sosialisering som en tilpasningsprosess til samfunnet, men ”den generaliserte andre” har også en rekonstruktiv funksjon; det er en aktiv læringsprosess som innebærer konstruksjon og rekonstruksjon av perspektiv, og nye perspektiver kan oppstå som et resultat av møte med andre perspektiv. (Vaage, 2001).

I følge Vaage (1998) skiller Mead mellom ”den generaliserte andre” og ”signifikante andre”. Levin & Trost (1996) skriver at begrepet ”signifikante andre” er knyttet opp til Mead, selv om han selv ikke brukte dette begrepet. ”Signifikante andre” viser til at noen mennesker er mer betydningsfulle for et barns utvikling enn andre. I primærsosialiseringen er det mennesker barnet bryr seg om, eksempelvis kan dette være foreldre, søsken og nær familie. Gjennom livet varierer det hvem som er våre signifikante andre. I sekundærsosialiseringen kan det være mennesker vi liker, lytter til, og som er positive for individet i en gitt situasjon, der i blant venner, skolekamerater og lærere (Levin & Trost, 1996). I kroppsøvningsfaget kan ”signifikante andre” bestå av kroppsøvningslærer og elevens nærmeste venner i klassen, og ”den generaliserte andre” kan være forventningene som ligger i konteksten og omgivelsene rundt kroppsøvningsfaget. Endringer i ”signifikante andre” og ”generaliserte andre” kan derfor tenkes å være utslagsgivende for elevens handlinger.

Mead sitt begrep om ”å ta andres perspektiv” kan brukes i sammenheng med kroppsøvningsfaget på flere måter. Det kan bidra til at en kroppsøvningslærer blir oppmerksom på og kan håndtere elevens forskjeller i erfaringer og utvikling. En lærer må kunne ta elevenes perspektiv, og klare å se hvordan elevenes tidligere erfaringer påvirker deres opplevelse knyttet til faget, lærer, og andre elever. Videre må lærer hjelpe elevene til å ta hverandres perspektiv for å kunne bidra til egen og medelevers utvikling. Lærere må legge til rette for at elevene klarer å ta hverandres perspektiv når de skal samarbeide om å nå et felles mål. En del av det ”å ta andres perspektiv”, er ens evne til å handle på bakgrunn av andres forventninger til en selv, som gradvis bidrar til å regulere egne handlinger (Vaage, 2001). Sett i sammenheng med mitt prosjekt, vil dette kunne innebære at en lærer derfor må bygge opp et læringsmiljø der det forventes at elevene skal samarbeide, der formålet med samarbeidet er å oppnå ny kunnskap, læring og utvikling.

”Å ta andres perspektiv” dreier seg ikke kun om mennesker, men det kan også være ”å ta tingenes perspektiv” eller ”å ta dyrets perspektiv”. Dette kan være relevant for læring i kroppsøvingsfaget. Vaage (2001, s. 137) trekker blant annet frem eksempler om idrett. Dersom en skal bli god på snøbrett, må en mestre brettet, terrenget og snøen, og ta et perspektiv av disse forholdene ut i fra egen kropp. Dersom du skal ri på hest, gjør du relasjonelle vurderinger av hesten i forhold til deg selv og egen kropp. Slike idrettslige eksempler finnes det mange av i kroppsøvingsfaget. Perspektivtaking av forholdet mellom egen kropp og objektene rundt vil føre til læring, og spesielt to former for læring. Den første metoden er prøving og feiling, og dette er det første steget mot det å kunne mestre. Dette er en læringsform som utvider og utvikler den praktiske kontrollen. Den andre metoden kalles for refleksiv form for læring. Den sentrale er her erfaringskvaliteten og læringskvaliteten, med et fokus på hvordan det kan bli bedre. En refleksiv tenkning, sammen med systematikk og mål, er viktig ved et ønske om å bli god i noe (Vaage, 2001).

Begge former for læring kan være synlig i kroppsøvingsfaget. Prøving og feiling er sentralt ved utprøvelse av nye aktiviteter og bevegelsesformer, som vil skape nye erfaringer for elever. En refleksiv tenkning, for å lære og utvikle seg videre, får større plass etter hvert som elever har gjort seg flere erfaringer. Dette tilsier at barns motoriske utvikling og læring skjer i konteksten kroppsøvingsfaget, og er avhengig av dets relasjoner med medelever og kroppsøvingslærer skaper et stimulerende miljø. Elevens læring kan ikke lokaliseres til enkeltindividets kunnskap, men må analyseres som prosesser i det intersubjektive felt. Elevenes relasjoner til kroppsøvingsfaget, medelever og lærer er utgangspunktet, og hver enkelt elev kan derfor erfare kroppsøvingsfaget på ulike måter. Derfor er det rom for at nye erfaringer oppstår, fordi utfallet av læring gjennom samhandling ikke er gitt på forhånd, og kan ikke forutsettes (Vaage, 2001).

Mead sin teori er tydelig på hvordan læring skjer i samarbeid med andre. Mead viser hvordan læring, sosialiseringprosessen og identitetsutviklingen er et samspill mellom mennesker. I kapittel 2 viste jeg hvordan samarbeid er en sosial kompetanse elevene skal lære, og at samarbeid kan føre til faglig læring hos elevene. Ut i fra mine tolkninger av Mead, synes jeg at begge disse forholdene ved samarbeid kommer til syne. Derfor vil jeg bruke Mead og hans begreper som teoretisk rammeverk når jeg undersøker elevs erfaringer med samarbeid i kroppsøving.

4. Metode

Forskningsmetode er en konkret beskrivelse av hva som skal gjøres for å finne svar på en problemstilling eller forskningsspørsmål. Det er mange valg å ta i forhold til metodiske tradisjoner og tilnærminger, metodiske strategier, etiske spørsmål, og utfordringer rundt å finne data som er tilgjengelige, pålitelige og gyldige (Everett & Furuseth, 2016). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt for å besvare prosjektets problemstilling, og min forskerrolle i prosjektet.

4.1 *Hermeneutisk tilnærming*

I kvalitativ forskning er det forskningsdeltakernes perspektiv en forsker søker å få tak i (Nilssen, 2012). Kvalitativ forskningsmetode gir grunnlag for en fordypning i de sosiale fenomener vi studerer, der menneskers erfaringer, opplevelser, tanker, følelser, verdier og handlinger kan undersøkes (Thagaard, 2013). Jeg søker etter å forstå elevers erfaringer med samarbeid i kroppsøvingfaget. Det er elevenes meninger, forståelser, erfaringer og opplevelser jeg søker kunnskap om, og med det er det mest nærliggende å innta et fortolkende paradigme (Loland & McNamee, 2016).

I et fortolkende paradigme er begrepet ”hermeneutikk” sentralt. Hermeneutikk har tre ulike betydninger; uttrykk, tolkning og oversettelse, og målet i forskningen er å oppnå forståelse. Tolkning og forståelse er to sentrale ord; når vi står ovenfor noe vi ikke forstår, vil vi prøve å tolke det. Tolkning er et forsøk på å belyse og gi mening til noe som er uklart (Nilssen, 2012). ”Den hermeneutiske sirkel” eller ”den hermeneutiske spiral” er begreper som brukes i forskningssammenheng. Det indikerer at tolkning består av bevegelser mellom helhet og deler; mellom det som blir fortolket og konteksten, og mellom det som blir fortolket og vår forforståelse (Nilssen, 2012).

Begrepene ”sirkel” og spiral” brukes for å vise at tolkning ikke er en lineær prosess. Det er mange deler som knyttes sammen for å forstå helheten (Nilssen, 2012). Det vil si at i min fortolkning av tekster vil jeg forstå deler utfra helheten, og helheten blir forståelig ut i fra min forståelse av deler. På denne måten, med bevegelser mellom deler og helhet, vil jeg kunne få nye perspektiver og større forståelse for helheten. Tolkning og forståelse er en kunnskapsprosess som utvikles mellom forsker og det som blir tolket, og kunnskapen som kommer frem vil alltid være en fortolkning ut fra forståelse

(Nilssen, 2012). Når jeg inntar en forskerrolle i en hermeneutisk tilnærming, er det derfor sentralt at jeg reflekterer over min egen rolle i forskningsprosessen og egen forforståelse knyttet til temaet jeg skal studere.

4.1.1 Forforståelse

Kvalitative metoder forbindes med en nær kontakt mellom forsker og de som studeres, og min forskerrolle og forforståelse kan påvirke prosessen i prosjektet (Thagaard, 2013). Jeg vil derfor reflektere rundt egen rolle i forskningsprosessen og egen forforståelse i forbindelse med prosjektet. Forskeren vil alltid være påvirket av sine forforståelser, følelser, tanker og fordommer (Neumann & Neumann, 2012). Neumann & Neumann (2012, s. 18) bruker begrepet ”selvbiografisk situering” om forskerens forforståelser, og det dreier seg om å reflektere over egen erfaringsbakgrunn. Dette er viktig fra de innledende fasene i prosjektet, fordi egne erfaringer er med på å bestemme hva man velger å forske på og hvordan man vil gå frem. Forforståelser er et resultat av forskerens egne livserfaringer, der i blant hverdagserfaringer, studieerfaringer og profesjonelle erfaringer (Neumann & Neumann, 2012). For meg vil det si at jeg har med meg mange tidligere erfaringer fra kroppsøvingfaget, og derfor er det relevant å gi leserne et lite innblikk i disse erfaringene.

Jeg har tidligere erfaringer med kroppsøvingfaget som elev, som student og som kroppsøvingslærer. Som elev har jeg hatt kroppsøving i 10 år, og i disse årene var dette mitt favorittfag. På barneskolen husker jeg faget som mye preget av lek. På ungdomsskolen minnes jeg faget som sterkt konkurransepreget med stort fokus på idrett og prestasjon, og det handlet om å være best i idrettene vi hadde. For meg, som drev mye med idrett på fritiden, passet det svært godt. Kroppsøvingslæreren på ungdomsskolen hadde en tilnærming til faget slik jeg så trenerne mine i idretten. Derfor så jeg på kroppsøvingslærer som en trener, og på kroppsøvingfaget som idrett. Ungdomsskolen var slutten på erfaringer med kroppsøvingfaget som elev, for videre valgte jeg idrettslinje på videregående. Ved siden av skolen jobbet jeg som fotballtrener, og etter videregående begynte jeg på Norges Idrettshøgskole og tok en trenerutdanning i fotball. Tanken var at jeg ønsket å bruke dette til å bli lærer og fotballtrener på en idrettslinje, for jeg ønsket å jobbe med elever som er målrettet for å utvikle seg videre i idrett. Målet om å jobbe på idrettslinje tok jeg med meg når jeg senere tok et år med praktisk-pedagogisk utdanning for å få utdanningen jeg trengte for å bli lærer. I løpet av

dette året skjedde det mye. Teoretisk var jeg gjennom mye pedagogikk og fikk opplæring i hva kroppsøvingsfaget skal handle om. Kroppsøvingsfaget var et helt annet fag enn hva jeg hadde erfaringer med fra ungdomsskolen, naturlig nok fordi det var en ny læreplan i faget. I to praksisperioder fikk jeg også prøvd meg som kroppsøvingslærer på ungdomsskole og videregående skole. Her fikk jeg mange ulike erfaringer. Jeg møtte kroppsøvingslærere som minnet meg om læreren jeg hadde på ungdomsskolen, og som jeg opplevde at hang igjen i læreplanen som gjaldt da jeg gikk på ungdomsskolen. Jeg møtte kroppsøvingslærere som gikk inn for en undervisning i samsvar med den nyeste læreplanen. Jeg møtte et mangfold av elever; noen elsket faget, andre hatet det. Det viktigste av alt var at jeg fikk se, erfare og bidra til elevers utvikling i faget. Det var da jeg skjønnte at mitt mål hadde endret seg. Jeg vil være en som kan bidra til unge menneskers læring og utvikling, uansett hvilken skole det var eller hvilken linje elevene hadde valgt. Derfor valgte jeg videre å begynne på en mastergrad i kroppsøving og pedagogikk.

Erfaringer fra min utdanningsbakgrunn har betydning for valget mitt av dette prosjektets tema. Jeg tok med meg erfaringer fra tidligere utdanning inn i masterutdannelsen, og visste tidlig at jeg ønsket å undersøke forhold knyttet til elevenes læring og utvikling. Like etter at jeg startet på masterutdannelsen, fikk jeg vikarjobb som kroppsøvingslærer på en videregående skole. Jobben utviklet seg raskt, og plutselig hadde jeg 300 elever i kroppsøving. Det var på en måte skremmende å vite at jeg var ansvarlig for så mange forskjellige elevers læring og utvikling i kroppsøvingsfaget. Samtidig fikk det meg til å være svært bevisst på hvordan jeg skulle lykkes i å lære alle disse elevene noe. Jeg dro med meg lærdom fra utdannelsen, og jeg dro med meg erfaringer fra hver eneste kroppsøvingstime jeg hadde med elevene. Jeg hadde lært og erfart at jeg som kroppsøvingslærer må uttrykke læringsmål til elevene for at de skal kunne vite hva de skal lære i undervisningen. Som kroppsøvingslærer var jeg fra starten opptatt av fair play og samarbeid. Etter flere undervisningstimer med en av klassene stilte jeg de et spørsmål om hva de trodde var meningen med timen vi nettopp hadde hatt. En gutt svarte raskt: "Samarbeid!". "Okei", sa jeg, "hvorfor mener du det?". Svaret hans var kort: "Vet ikke, jeg bare sa det, for det er liksom alltid riktig svar". Da elevene hadde gått, stilte jeg meg selv noen spørsmål. Ville jeg klart å gi de en god begrunnelse hvis de hadde spurt meg? Vet de hvorfor de skal samarbeide? Vet de hvordan de kan samarbeide? Hva kan elevene få ut av samarbeidet? Spørsmålene hadde jeg i bakhodet

gjennom flere undervisningstimer, og det gikk opp for meg at samarbeid var noe veldig vagt og svevende for både meg og elevene. Det ble bakgrunn for valg av samarbeid som tema, og jeg har med meg disse erfaringene inn i prosjektet.

4.2 Prosjektet

Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode for å belyse problemstillingen i prosjektet, og for få en større forståelse for elevers erfaringer med samarbeid i kroppsøving. Kvalitative metoder preges av fleksibilitet, og gir mulighet for å endringer underveis etter som det oppstår ny kunnskap (Hassmén & Hassmén, 2008). Kvalitative metoder for datainnsamling er blant annet observasjoner, intervjuer og tekstanalyse, der intervjuer er en av de mest brukte metodene (Hassmén & Hassmén, 2008). Jeg har valgt å bruke intervjuer av elever fra videregående skole for å undersøke problemstillingen. Formålet med intervjuer er å få fylldig kunnskap om enkeltpersoners opplevelser, tanker, følelser og refleksjoner over temaer som tas opp i intervjuet (Thagaard, 2013). Som tidligere skrevet i kapittel 2, finnes det lite forskning knyttet til temaet samarbeid i kroppsøving. Derfor har jeg en relativt åpen problemstilling, og har en utforskende tilnærming til problemstillingen.

4.2.1 Utvalg

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, som vil si at deltakerne velges ut i fra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstilling og prosjektets teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). Antall deltakere kan også påvirkes av hvor mye informasjon utvalget gir, og kan dermed endre seg underveis i prosjektet. Første steget kan være å oppsøke miljøer disse personene kan befinne seg, for så å velge ut deltakere (Hassmén & Hassmén, 2008).

I dette prosjektet består det strategiske utvalget av 6 elever fra 4 ulike skoler. Skolene omtales som skole A, B, C og D i dette prosjektet. Skolene har tilhørighet i samme fylkeskommune, men har ulikheter i inntaksgrense og ulike tilbud i studieretninger. Da prosjektet ble godkjent fra NSD (se vedlegg), startet arbeidet med å innhente deltakere. Dette begynte i februar 2018. Jeg tok kontakt med ulike skoler, og de fikk informasjon om prosjektet. Jeg var ute etter å få kontakt med kroppsøvingslærere som underviste på Vg2. Dette for å få deltakere som hadde lengre erfaringer med kroppsøving fra videregående, men som samtidig kunne huske tilbake til kroppsøving på

ungdomsskolen og i Vg1. Jeg tok deretter kontakt med kroppsøvlingslærere, og de var positive til at jeg kunne komme i en kroppsøvingstime og informere elevene om prosjektet. Jeg hadde to hovedkriterier til deltakerne i prosjektet:

- Elevene skulle ha gått på samme skole/klasse i Vg1 som i Vg2
- Elevene hadde samme kroppsøvlingslærer i begge årene

For meg var det også viktig å ha både gutter og jenter med i prosjektet. Skoleutvalg, utvalgs-kriteriene over, fordeling mellom kjønn, og en maksimal grense av 2 elever fra hver skole/klasse ble gjort på bakgrunn av ønske om en variasjon i utvalget.

Det var varierende antall elever fra de ulike klassene som var interessert i å delta på prosjektet. På skole A var det tre elever i samme klasse som ønsket å være med, men én av elevene hadde byttet skole i Vg2 og ble derfor utelukket. På skole B var det to elever fra ulike klasser som ble med, og det var én elev fra skole C og D. Jeg avtalte tid og sted for intervjuene med elevene, og de fikk med seg informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg). Samtykkeskjemaet ble skrevet under av elevene, samt fra foresatte til deltakere under 18 år, og dette tok de med til intervjuet.

4.2.2 Intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden februar-mars 2018. Intervjuene fant sted på deltakernes ulike skoler, og tidspunktet ble planlagt ut i fra elevenes timeplaner. Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak. Lydopptakene ble oppbevart på en telefon låst med kode, og som lå i en låst skuff.

Intervjuguider kan utformes på ulike måter. En uformell tilnærming har lite struktur og blir en samtale mellom forsker og deltaker, og en formell tilnærming er strukturert med forhåndsbestemte spørsmål og en fastlagt rekkefølge på spørsmålene (Thagaard, 2013).

Jeg valgte en intervjuguide utformet som en delvis strukturert tilnærming. Det vil si at temaer og spørsmål er fastlagt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene kan endres underveis i intervjuet. Fordelen med denne tilnærmingen er at forsker kan følge intervjupersonens fortelling, men samtidig sikre at alle temaer som er viktige for problemstillingen blir diskutert (Thagaard, 2013). Jeg valgte denne strukturen på intervjuguiden på bakgrunn av en åpen problemstilling og en undersøkende tilnærming,

og derfor ønsket jeg ikke å bli for ”låst” til spørsmålenes rekkefølge. Underveis i intervjuene ønsket jeg også å ha en naturlig flyt og vise at jeg lyttet til det som ble sagt. Derfor ble intervju spørsmålene brukt i litt ulik rekkefølge i de forskjellige intervjuene ut i fra hva elevene pratet om, samtidig som jeg sikret at alle elevene belyste de samme temaene. En slik utforming av intervjuguiden legger føringer for hvordan analysen av datamaterialet gjennomføres.

Spørsmålene i intervjuguiden er utviklet med bakgrunn i kontekst og tidligere forskning presentert i kapittel 2, og den teoretiske rammen som er redegjort for i kapittel 3. Jeg har også med meg mine forforståelser av tema. Intervjuguiden belyser flere ulike temaer, men den er i hovedsak delt i to retninger. Den første er retningen er elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvingsfaget, hvor hovedfokuset er på elevenes erfaringer med læring i faget. Den andre retningen er elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving, som er studiens hovedformål å undersøke.

Jeg fant det verdifullt å få et helhetlig bilde av elevenes erfaringer med kroppsøvingsfaget før jeg stilte spørsmål om samarbeid. Det var viktig for å bli kjent med de ulike elevene og skolene, og det var en inngang til temaet samarbeid. Jeg har stilt elevene spørsmål for å få innblikk i elevenes individuelle erfaringer med læring, og erfaringer med læring ut av samarbeid. Dette har gitt meg muligheter for å se likheter og forskjeller mellom elevene, og for å se elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving i sammenheng med elevenes individuelle erfaringer.

4.2.3 Erfaringer med datainnsamling

For meg var intervjusituasjonen noe jeg var mest spent på, til dels fordi jeg ikke har erfaring med det fra før og dels på bakgrunn av utfordringer jeg har lest om i litteraturen. Det intervju personen beskriver og forteller, preges av interaksjonen mellom forsker og intervju person. Tillit, fortrolighet, åpenhet, trygghet og sympati er noen stikkord som står sentralt for å opparbeide en god relasjon for at intervju personen åpner seg opp om temaene (Thagaard, 2013). Da jeg møtte klassene for å presentere prosjektet og rekruttere deltakere, var dette noe jeg hadde i bakhodet hele tiden. Det var svært kort tid å til skape en relasjon på fra første møte med klassene, og frem til selve intervjuet.

Gode forberedelser er utgangspunktet for et vellykket intervju (Thagaard, 2013). Jeg følte meg godt forberedt gjennom over lengre tid å ha jobbet med intervjuguiden og prøvd den ut på en bekjent. Likevel var det noe helt annet å intervju elever som var ukjente på forhånd, og i det første intervjuet gjorde jeg meg mange nyttige erfaringer. Jeg var på besøk på skole A, og det var flere elever som var interesserte. Én av elevene kunne ikke delta i kroppsøvingstimen, og derfor gjennomførte vi et intervju i den samme timen. Eleven var over 18 år og kunne derfor selv gi samtykke uten godkjenning fra foresatte. Eleven hadde ikke fått med seg utvalgsriteriet om å ha gått på samme videregående skole i Vg1 og Vg2, og dette kom frem midt i intervjuet. Jeg fullførte intervjuet som planlagt, men har i ettertid ikke brukt intervjuet i prosjektet. Det jeg trodde var mitt første intervju, ble istedenfor en pilotintervju, og det ga meg flere nyttige og betydningsfulle erfaringer. Den første erfaringer var at jeg måtte være tydeligere på kriteriene for å delta i prosjektet overfor deltakerne. Andre erfaringer gikk på selve intervjuguiden som jeg gjorde endringer på i etterkant av pilotintervjuet. På et spørsmål svarte eleven: ”var det ikke dette vi snakket om i stad?”. Eleven oppfattet spørsmålet likt som tidligere, men min tanke var en helt annen. Det gjorde at jeg endret på rekkefølgen på noen spørsmål, samt formulerte spørsmålene på en annen måte. Underveis i intervjuet virket eleven også litt nervøs, og det gjorde at jeg stilte meg flere spørsmål om hva jeg hadde gjort for å skape en trygghet rundt situasjonen. En forsker vil aldri kunne være helt forberedt, fordi forsker vet ikke hva som kommer til å skje i intervjusituasjonen (Neumann & Neumann, 2012). Det fikk jeg oppleve i dette intervjuet, og i ettertid var det svært nyttig. Det førte spesielt til at jeg var mer opptatt av relasjon i forkant av intervjuene. Det ble en større trygghet mellom meg som forsker og elevene som intervjuobjekter, noe som resulterte i at elevene åpnet seg opp om temaene de fikk spørsmål om.

4.3 Analyse

I kvalitativ forskningsprosess er det en glidende overgang mellom datainnsamling og analyse, og analysen starter allerede ved kontakten med deltakerne i feltet. Likevel er det vanlig å skille prosessene ved det punktet der forsker forlater kontakten med deltakerne og starter med analyse og fortolkning av datainnsamlingen (Thagaard, 2013). Analyseprosessen pågår helt til siste punktum er satt, for gjennom skriving kommer nye mønstre, sammenhenger, utsagn og tanker til syne (Nilssen, 2012).

Etter at datainnsamlingen var ferdig, begynte transkribering av intervjuene. Jeg transkriberte intervjuene fortløpende etter hvert intervju. Å transkribere lydopptakene selv gir flere fordeler for meg som forsker; det starter analyseprosessen, jeg blir godt kjent med materialet, ved å lytte og skrive kommer nye tanker, og jeg kjenner konteksten av intervjusituasjonen (Nilssen, 2012). Transkriberingen er direkte gjengivelse av intervjudeltakerne, selv om ikke alt i intervjuet er like relevant for prosjektet. Jeg noterte uttrykk som eksempelvis ”ehm”, ”mm”, situasjoner som førte til latter, og lengre pauser. Dette for å få med mest mulig av stemningen underveis i intervjuene. Allerede under transkripsjonen ga jeg deltakerne fiktive navn. Transkripsjonen ga 52 sider datamateriell.

Det finnes ulike programvare for å sortere og håndtere kvalitativt datamateriell. Det er spesielt mye brukt i prosjekter der datamaterialet er stort og inneholder flere ulike typer av datamateriell (Nilssen, 2012). Datamaterialet i dette prosjektet er i hovedsak transkribering av intervjuene, og mengden datamateriell er ikke for stort til å være håndterbart. Derfor har jeg valgt å bruke koding og kategorisering uten å benytte digital programvare. Jeg gikk gjennom hvert enkelt intervju og kategoriserte svarene ved bruk av fargekoder. Fargekodene hadde utgangspunkt i temaer og kategorier fra intervjuguiden og det teoretiske grunnlaget. Deretter samlet jeg de ulike svarene og sorterte de etter temaene, og benyttet her en meningsfortetting. Dette innebærer å redusere lengre intervjutekster til kortere formuleringer (Nilssen, 2012). Samtidig tok jeg med flere sitater for å sikre at jeg ivaretok deltakernes meninger og utsagn. Det gjorde at datamaterialet ble til et samlet dokument sortert etter temaer. En slik analyse kalles for temasentrert analyse (Thagaard, 2013). Jeg gikk dypere inn i hvert enkelt tema, sammenlignet informasjon fra deltakerne, så etter ulike mønstre, og samtidig det som bryter med mønstre. Temasentrerte analyser kritiseres for at de ikke ivaretar et helhetlig perspektiv (Thaggard, 2013). Det helhetlige perspektivet er ivaretatt ved å sette informasjonen fra deltakerne i sammenheng med teksten den er en del av, samt i intervjuet som en helhet.

Analysen i prosjektet preges av induktive og deduktive tilnærminger. En induktiv prosess innebærer å jobbe fra data til begreper eller utvikling av teori (Thagaard, 2013). Det elevene forteller i intervjuene, og ord og begreper elevene bruker, bidrar til å utvikle en forståelse av elevens erfaringer med samarbeid i kroppsøving. Videre er det en

deduktiv prosess, som vil si å knytte begreper fra andre teoretiske bidra til teksten som analyseres (Thagaard, 2013). I prosjektet brukes kontekst og tidligere forskning presentert i kapittel 2, og teori og begreper fra George Herbert Mead presentert i kapittel 3, for å gi større forståelse av prosjektets problemstilling.

Som tidligere skrevet, er intervjuguiden delt i to hovedretninger; elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvningsfaget, og elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvningsfaget. Disse to hovedretningene er bakgrunn for den tematiske analysen som presenteres i kapittel 5. Elevenes individuelle erfaringer kan bidra til en større forståelse av elevenes erfaringer med samarbeid. Søken etter forståelse, analyse og tolkning av data har vært en sammensatt prosess og gått i en hermeneutisk spiral. Fra forforståelse, tolkning av helhet, tolkning av deler, tolkning av deler i sammenheng med helhet, og tilbake igjen til start og en ny spiral. Jeg har beveget frem og tilbake mellom temaer og helheten av datamaterialet. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke gjennom å utforske en dypere mening enn det som umiddelbart er innlysende (Thagaard, 2013).

4.4 Validitet og reliabilitet

Det er alltid spørsmål om forskningens kvalitet, noe som ofte vurderes gjennom studiens troverdighet. Forskningens validitet og reliabilitet er sentrale begreper i denne vurderingen (Thagaard, 2013). Jeg vil redegjøre for prosjektets interne og eksterne validitet, og reliabilitet.

4.4.1 Validitet

Validitet er knyttet til tolkning av data, og handler om gyldigheten av de tolkninger forskeren har kommet frem til (Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) er det et skille mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet handler om vurdering av fortolkninger gjort i studien, og ekstern validitet knyttes til hvordan forståelsen som utvikles i studien kan være gyldig i andre sammenhenger. Begrepet overførbarhet brukes i sammenheng med den eksterne validiteten, og derfor vil jeg også bruke overførbarhet i min redegjørelse.

For å styrke studiens interne validitet, innebærer det å tydeliggjøre grunnlaget for fortolkninger ved å gjøre rede for hvordan analysen gir grunnlag for konklusjoner som kommer frem. Forsker bør gå kritisk gjennom grunnlaget for sine tolkninger (Thagaard, 2013). Som tidligere skrevet, har jeg valgt et fortolkende paradigme der hermeneutikken er sentral. Tolkning og forståelse er en kunnskapsprosess som utvikles mellom forsker og det som blir tolket, og kunnskapen som kommer frem vil alltid være en fortolkning ut fra forståelse (Nilssen, 2012). Tidligere har jeg vist hvordan jeg har med meg erfaringer fra kroppsøvingfaget som elev, student og lærer. Dette påvirker min forforståelse av prosjektets tema. Jeg som forsker ser kun intervjudeltakernes situasjon utenfra, og det kan gi en annen forståelse enn deltakerne som ser situasjonen innenfra. Jeg har derfor underveis i analyseprosessen vært bevisst min egen forforståelse, og hatt fokus på å ivareta deltakernes perspektiv i analysen. Det har derfor vært viktig for meg å bruke sitater fra deltakerne underveis i analysen. I tillegg har jeg ofte stilt meg selv spørsmålet: Var det dette eleven mente? Har jeg fått med elevenes mening tydelig nok? Spørsmålene har jeg stilt meg selv ved å se på helheten i informantens intervju. Bevegelser mellom deler og helhet i den hermeneutiske spiral er det som har bidratt til en større forståelse for helheten.

Overførbarhet brukes for å beskrive prosjektets eksterne validitet. Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen forskeren utvikler i prosjektet også kan være relevant i andre situasjoner og sammenhenger (Thagaard, 2013). Overførbarhet er ikke hovedformålet med dette prosjektet. Prosjektet gir mye informasjon og forståelser om få deltakere og enheter. Det gir forståelse for hvordan elevene erfarer samarbeid i kroppsøving, og det trekkes frem noen likheter og forskjeller mellom utvalget. Derimot kan dette prosjektet være et grunnlag for videre studier som undersøker et større utvalg eller flere enheter innenfor samme tema.

4.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om forskningens pålitelighet, og refererer i utgangspunktet til spørsmålet om en annen forsker ville kommet frem til de samme resultatene ved anvendelse av samme metoder. Reliabilitet er i denne sammenheng knyttet til repliserbarhet, som fremhever nøytralitet der resultatene er uavhengige relasjoner mellom forsker og de som studeres (Thagaard, 2013). I følge Thagaard (2013) er ikke repliserbarhet relevant i studier der kvalitative data utvikles i samarbeid mellom forsker

og personer i felten. Likevel må forsker redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet i forskningsprosessen slik at leser blir overbevist om at forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Jeg har derfor gjort rede for prosessen med å velge ut deltakere, relasjon til deltakere, og hvilke erfaringer jeg gjorde tidlig gjorde under datainnsamlingen som hadde betydning for videre datainnsamling og analyse i prosjektet.

4.5 Etiske betraktninger

Det er en rekke etiske dilemmaer og utfordringer som en forsker kan oppleve underveis i forskningsprosessen. Etiske dilemmaer har en fremtredende plass innenfor kvalitative metoder, spesielt der det er direkte kontakt mellom forsker og de personer forskeren studerer (Thagaard, 2013). Jeg vil beskrive hvordan jeg har ivarettatt etikken underveis i prosjektet.

Et forskningsprosjekt skal meldes til personvernombudet. Norges Idrettshøgskole har Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som personvernombud. NSD vurderer prosjekter i forhold til gjeldende forskningsetiske regler (Thagaard, 2013). Som student på NIH måtte jeg derfor melde prosjektet til NSD. For at de skal godkjenne prosjektet, må det i søknaden sendes med prosjektbeskrivelse, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeerklæring. NSD godkjente prosjektet (se vedlegg), og skrev at informasjonsskrivet til utvalget var godt utformet, og jeg kunne gå i gang med prosjektet.

Klassene jeg besøkte fikk informasjon om prosjektet. Elever som var interessert fikk ytterligere detaljert informasjon. Alle som ønsket å delta fikk med seg informasjonsskrivet, godkjent fra NSD, og samtykkeerklæring. Dette tok de med til foresatte, og både elev og foresatt (for elever under 18 år) skrev under på erklæringen. I samtykkeerklæringen skrev de under på at de hadde mottatt informasjon om studien, at de var villig til å delta i intervju, samt at opplysninger kan publiseres etter prosjektslutt. Prosjektdeltakerne hadde med seg underskrevet samtykkeerklæring til avtalt tid for intervju, slik at samtykke var gitt før intervjuet startet. Prosjektdeltakerne bestemte selv tidspunktet for intervjuet ut i fra elevenes timeplaner, og det var for å gjøre det til en minst mulig arbeidsbelastning for deltakerne.

Deltakerne beholdt informasjonsskrivet i etterkant av intervjuet, og hadde mulighet til å kontakte meg dersom de ønsket å trekke seg. Ingen deltakere trakk seg fra prosjektet etter at intervjuet var gjennomført.

I intervjusituasjonen er de etiske problemene knyttet til forskers avveiiinger om hvor personlige og nærgående spørsmål som kan stilles. Det er viktig at forsker viser respekt for intervjupersonens grenser, slik at personen ikke ledes til å gi informasjon som vedkommende senere kan komme til å angre på (Thagaard, 2013). I arbeidet med intervjuguiden hadde jeg dette i tankene, og jeg spurte meg selv flere ganger om det var noen spørsmål som kunne bli ubehagelig for deltakerne. I intervjusituasjonen holdt jeg meg til spørsmålene i intervjuguiden, og opplevde ingen situasjoner hvor jeg oppfattet at deltakerne ga uttrykk spørsmålene var personlige eller nærgående. Derimot var det noen situasjoner der elevene ga uttrykk for, eller at de sa, at de ikke helt visste hva de skulle svare på spørsmålet. Noen spurte om jeg kunne stille spørsmålet på en annen måte, og da gjorde jeg det.

I prosjektet har det vært et gjennomgående mål om å være hensynsfull mot deltakerne. Et grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. Det innebærer at deltakerne har krav på at all informasjon de gir blir behandlet konfidensielt, og forskningsmaterialet må anonymiseres (Thagaard, 2013). I transkripsjon av intervjuene har jeg derfor gitt deltakerne fiktive navn. De fiktive navnene er videre brukt i presentasjon av mine funn og drøfting. Dermed er alle deltakerne anonymisert i prosjektet. Det som kommer frem er deltakernes kjønn, en tilhørighet til studiespesialisering i andreklasse på videregående skole, og om de hører til skole A, B, C eller D. Det gis ingen beskrivelser av skolene som gjør det mulig å finne ut hvilke skoler elevene i prosjektet går på. Jeg har ikke beskrevet særtrekk eller karakteristikk av elevene, og jeg har gjort en vurdering av om hvert enkelt sitat kan gi informasjon som kan bidra til identifikasjon av deltakerne. Samtykkeerklæringer, lydopptak av intervjuene, transkripsjon av intervjuer og øvrig materiale i prosjektet er oppbevart på en sikker måte som er utilgjengelig for andre. Dette vil også makuleres/slettes etter prosjektets slutt.

5. Funn og drøfting

I dette kapittelet vil jeg innledningsvis gi en presentasjon av utvalget i studien. Deretter har jeg valgt å slå sammen funn og drøfting i en tematisk tilnærming. Funn og drøfting presenteres gjennom to hovedretninger; individuelle erfaringer med kroppsøving og erfaringer med samarbeid i kroppsøving. Det har jeg gjort for at det skal være mest mulig oversiktlig for leseren.

Temaet for studien er samarbeid. I kapittel 2 har jeg vist at Kunnskapsløftet og fremtidige planer retter seg mot resultatet av samarbeidet, der samarbeid anses som en viktig kompetanse elevene skal bruke som en metode for å oppnå læring. Etter min gjennomgang av tidligere forskning i kapittel 2, viser forskningen at fokuset er på samarbeid som en sosial ferdighet i kroppsøving. Jeg har tidligere vist til Goodlad sine læreplannivåer, og det er ”den erfarte læreplan”, elevenes erfaringer og opplevelser med samarbeid, som vil danne bakgrunn for å finne svar på problemstillingen i mitt prosjekt.

Som det er redegjort for i kapittel 4, er intervjuguiden utviklet for å belyse problemstillingens spørsmål om hvordan elevene erfarer det å samarbeide i kroppsøving. Spørsmålene er basert på tidligere forskning presentert i kapittel 2, og det teoretiske rammeverket fra kapittel 3. De individuelle erfaringene vil belyse ulike sider av læring i kroppsøving gjennom erfaringer med ulike aktiviteter, lek, valg av aktiviteter, hva elevene forteller at de lærer, og relasjon til kroppsøvingslærer. Dette gir viktig bakgrunnsinformasjon, er en inngang til hovedtemaet samarbeid, og gir mulighet for å sammenligne de individuelle erfaringene med samarbeidserfaringer. Under elevenes erfaringer med samarbeid, presenteres hva elevene mener at samarbeid betyr i kroppsøving, hva elevene lærer av samarbeid, hvem elevene lærer og samarbeider best med, og hva elevene mener er viktig for at et samarbeid skal fungere. Dette bidrar til belyse problemstillingen om elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving.

5.1 *Presentasjon av utvalg*

Utvalget består av 6 elever fra 4 ulike skoler. Skolene har tilhørighet til samme fylkeskommune. Skolene er valgt ut på bakgrunn av ulikheter i inntaksgrense og har ulike tilbud i studieretninger. Som redegjort for i kapittel 4, var det viktig å ha en variert

elevgruppe med både gutter og jenter. Felles for alle elevene er at de går på studiespesialiserende i Vg2, og har kroppsøvningsfaget to timer, gjennomført som en dobbelttime, i uken. Elevene har fått fiktive navn i dette masterprosjektet for å sikre deres anonymitet. Skolenes navn nevnes heller ikke, men omtales som skole A, B, C og D.

Sara går på skole A. Hun forteller at hun bruker store deler av fritiden sin på idrett, og det har hun gjort siden hun var liten. Ellers bruker hun en del tid på skolearbeid, og venner og familie når tiden strekker til. Kroppsøvningsfaget har alltid vært hennes yndlingsfag. Hun beskriver seg selv som en rastløs type som liker å være aktiv og bruke kroppen.

Mari går på skole A. Hun har danset siden hun var liten, men har akkurat sluttet, og det har vært hennes treningsform. Nå bruker hun fritiden sin på teater. Hun forteller at kroppsøvningsfaget er ”helt greit fag”. På ungdomsskolen likte hun ikke faget, men det er mye bedre på videregående. Dette begrunner hun med at det nå er et morsommere utvalg av aktiviteter de har fokus på.

Oliver går på skole B. Han forteller at han bruker fritiden sin på fotball og kompiser, og ”tar det helt med ro”. Han synes kroppsøving er veldig gøy, og gleder seg alltid til timene. Han beskriver faget som en avkobling fra andre teoretiske fag der det er pensum han ikke alltid har lyst til å lære. I kroppsøving lærer han ofte noe nytt, og han synes vanligvis at alt er gøy.

Anton går på skole B. På fritiden spiller han fotball og er sammen med venner. Han synes kroppsøving er et veldig viktig fag, spesielt fordi ikke alle holder med på fysisk aktivitet på fritiden. Han beskriver kroppsøving som ”det beste faget”, og det er en variasjon i skolehverdagen. Han liker kroppsøvningslærerne, og de er oftest ”fetere” enn andre lærere.

Janne går på skole C. Hun bruker mye tid på fysisk aktivitet. Hun spiller fotball fem ganger i uka, og har valgfaget Toppidrett på skolen i tillegg til kroppsøving. Kroppsøving er hennes favorittfag fordi hun liker å prøve nye idretter og mestre noe

sammen med sine medelever. Likevel har hun litt delte meninger om kroppsøvningsfaget, spesielt i forhold til at det kun er én gang i uken, og at halve timen brukes i garderoben.

Ingrid går på skole D. Hun har drevet med fysisk aktivitet på fritiden siden hun var liten, og har blant annet spilt fotball, danset og gått på turn. Hun beskriver kroppsøving som et ”deilig og spennende fag”, som gir et avbrekk fra andre fag. Like vel opplever hun at det er mye fokus på prestasjon og karakterer, og for lite vekt på innsats og forbedring.

5.2 Elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvningsfaget

Jeg har valgt en åpen og utforskende problemstilling. Problemstillingen er utgangspunktet for intervjuguiden, og videre avgjørende for fremstillingen av funn og drøfting. Første del av intervjuet omhandler elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvningsfaget. Det var verdifullt for å få et helhetlig bilde av elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget, for å bli kjent med de ulike elevene og skolene, det var en inngang til temaet samarbeid, og det har gitt mulighet for å se likheter og forskjeller mellom elevenes individuelle erfaringer og erfaringer med samarbeid. I dette delkapittelet presenteres funn knyttet til elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvningsfaget, og funnene drøftes videre i lys av kapittel 2 og 3.

5.2.1 Variasjon i kroppsøvningsfaget

I Kunnskapsløftet gir læreplanene og kompetansemålene en beskrivelse av hva elevene skal kunne etter endt opplæring etter ulike årstrinn, men planene angir ikke innhold og arbeidsformer. Det vil si at skolene og lærerne har en frihet til å bestemme innhold og metode i fagene (Imsen, 2014). Det kan derfor tenkes at elevene har forskjellige erfaringer med aktiviteter og arbeidsformer i kroppsøvningsfaget. Jeg startet intervjuet med et åpent spørsmål for å et innblikk i hvilke aktiviteter elevene har erfaringer med i faget: ”Kan du fortelle litt om hva dere gjør i kroppsøving?”.

Sara og Mari går i samme klasse på skole A, og har relativt like beskrivelser av struktur og innhold i faget. De forteller at de fleste aktivitetene går over en periode på tre uker, der de blir kjent med et bredt og variert utvalg av aktiviteter. Aktiviteter som nevnes av begge er badminton, volleyball, orientering, skøyter, bandy, dans og valgfri aktivitet.

Oliver og Anton går på skole B, men har forskjellig kroppsøvlingslærer. Oliver og Anton gir begge uttrykk for at faget er veldig variert. De nevner de samme aktivitetene når de forteller om hva de gjør i kroppsøving. De sier at de har parkour, dans, fotball, løping, koordinasjon, volleyball, kampsport, yoga og elevstyrt undervisning.

Janne forteller at de har en variert undervisning på skole C. De har mye ballidrett, blant annet volleyball og innebandy. Hun forteller at de ikke har fotball eller håndball, og at kroppsøvlingslæreren begrunner dette med at det er for stor forskjell på nivå blant elevene. Hun sier også at de har mye av dans og turn.

Ingrid forteller at de har et variert utvalg av aktiviteter på skole D, men at det er noen aktiviteter de har oftere enn andre. Dette er spesielt styrketrening og ballspill.

Felles for alle elevene er at de beskriver kroppsøvlingsfaget som et fag med varierte aktiviteter. Dette er i samsvar med læreplanen for kroppsøving som sier at elevene skal utvikle sin kompetanse gjennom et bredt utvalg av idretter, dans, alternative bevegelsesaktiviteter og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevene nevner aktiviteter som i stor grad går inn under hovedområdet "Idrettsaktivitet", og alle forteller at de har forskjellige typer av ballspill. Tre av elevene nevner også løping eller styrketrening, og dette er aktiviteter som er i tråd med hovedområdet "Trening og livsstil" i læreplanen. Det er ingen av elevene som direkte trekker frem det tredje hovedområdet; "Friluftsliv". Hovedområdet "Friluftsliv" tilsier at elevene skal utvikle kompetanse til å kunne ferdes i og verdsette opphold i naturen, det skal legges vekt på lokale frilufstradisjoner, bruk av nærmiljøet, og hvordan man kan orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider (Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevene går i Vg2, og de skal derfor ha vært igjennom kompetansemål for friluftsliv i Vg1, som sier at elevene skal kunne praktisere friluftsliv i ulike naturmiljøer med lokal forankring. I Vg2 dreier kompetansemålet seg om å bruke naturen til rekreasjon, trening og friluftsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Tre av elevene nevner uteaktiviteter som orientering, skøyter og løping, og disse aktivitetene kan ses på som en del av kompetansemålene for friluftsliv. Likevel er dette en veldig liten del av innholdet i faget ut fra hva elevene forteller om.

5.2.2 Lek er gøy

I formålet med kroppsøvningsfaget står det at elever skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2006). I kapittel 5.2.1 viser funn at alle elevene erfarer kroppsøvningsfaget som variert med et bredt utvalg av aktiviteter. Ordet *lek* brukes i formålet med faget, og kan videre ses i sammenheng med begrepet *alternative rørsleaktiviteter* som står i kompetansemål for Vg1 og Vg2 (Utdanningsdirektoratet, 2015). Med en bakgrunn i at Mead mente at skolen før i tiden ekskluderte leken i sammenheng med læring (Vaage, 2001), ønsket jeg å høre hvilke opplevelser elevene har med lek, og eventuelt hvilket utbytte de har av leken. Jeg innledet temaet med å spørre: ”Har dere leker i kroppsøving?”.

Elevene har ulikt syn på hva lek er, og hvor mye de har leker i kroppsøving. Sara og Mari er samstemte på at de ofte har leker til oppvarming, gjerne i form av stafetter, ”stiv heks”, ”sisten” eller ”haien kommer”. I tillegg nevner Sara at de har hatt utholdenhetstrening gjennom stafetter og lek. Lek for trening av utholdenhet og koordinasjon er også noe Ingrid trekker frem i sitt svar. Ingrid gir meg et inntrykk av at dette fører til læring av utholdenhet og koordinasjon, uten at hun selv er helt konkret på dette. Når jeg videre spør Sara om de bruker leker for å lære noe, svarer hun kort: ”Ehh.. Nei”. Mari har et litt lengre svar:

”Lære oss no.. Ja, vi har vel det, eller. Vi hadde sånn rugby i snøen nå på tirsdag, i går, i gymmen. Og sånn for å lære og kaste så har vi ofte sånn lek hvor man liksom er to lag, og så skal man liksom kaste til hverandre ti ganger, og så har man vunnet liksom. Så vi har jo noen leker for å lære oss hvordan man skal gjøre ting. Men ja, jeg vet ikke, jeg føler kanskje at vi ikke har så mange leker, men noen på en måte.”

Janne forteller at de ikke har mye leker, og at de ikke lærer noe av leker, men at det er gøy. Hun trekker frem at kroppsøvningslærer ikke har fortalt hvorfor de har leker, og da synes hun det er vanskelig å si noe om de lærer noe av lek. Den eneste begrunnelsen for lek hun kan komme på, er for å bli bedre kjent med andre elever.

Oliver og Anton beskriver andre erfaringer med lek i kroppsøving, sammenlignet med Sara, Mari, Ingrid og Janne. Oliver trekker frem andre eksempler på lekaktiviteter, og han beskriver ballspill som lek, og forteller at dette har de mye av. Han nevner også at

de bruker hinderløype eller annen form for lek når de skal lære seg grunnleggende former for trening. Anton forteller at han opplever at kroppsøvingslæreren er veldig opptatt av at all undervisning skal være morsom, og har derfor et stort fokus på lekpregede aktiviteter. Selv ler han når han sier at de har mye leker som man skulle trodd at 10-åringene drev med. På spørsmål om de lærer noe av å ha leker, svarer Anton:

”Ja, det blir jo litt sånn man blir jo ikke så veldig engasjert når man ikke har leker og at det er litt sånn kjedelig. Så når man har leker så får man med egentlig neste alle, og da blir det mer gøy at alle er med. Da lærer man jo mer og, når man har det gøy”.

Det er felles for alle elevene at de har lek i kroppsøving, men de har ulike erfaringer av hvordan lek inngår i kroppsøvingsfaget. Her kommer det frem et lite skille mellom guttene og jentene i studien. Anton og Oliver forteller om hvordan de opplever mange av aktivitetene som morsomme, lystbetonte og engasjerende for alle. Guttene sier de har mye lek, og jeg får en forståelse av at de assosierer lek med all aktivitet de syns er gøy. Jeg oppfatter det som at jentene har et litt smalere perspektiv på lek, og det virker som de har en klar mening om hva som er lek og hva som ikke er lek. Dette vises eksempelvis ved at flere av jentene trekker frem konkrete navn på leker de har hatt på skolen siden de var små barn.

Alle elevene snakker på ulike måter, og i forskjellig grad, om hvordan de har positive erfaringer med lek. Det kommer frem at lek har en sosial gevinst ved at alle syns det er gøy, det engasjerer mange elever, og elever blir bedre kjent med hverandre. Videre viser det seg også at flere av elevene mener de lærer noe av leken, og blant annet trekkes det frem eksempel om læring av utholdenhetstrening gjennom lek. George Herbert Mead kritiserte på sin tid skolen for å ekskludere leken som aktivitet i sammenheng med læring, og at skolen baserte seg på arbeidsprinsippet (Vaage, 2001). Mead mente at lek er en viktig del av barnets sosialisering, læring og allmenne utvikling, og spesielt utvikling av språk og samhandling (Vaage, 1989; 1998). Det elevene forteller om her er at de opplever lek som positivt for den sosiale samhandlingen med andre elever, og for egen læring, uten at de alltid er konkrete på hva de lærer. Det gir meg et inntrykk av at elevenes erfaringer med lek, er i retning av hvordan Mead mener at leken skal være uten en klar hensikt for å ivareta verdien av lek (Vaage, 1998).

5.2.3 Elevene får noen ganger velge aktiviteter

Funn i kapittel 5.2.2 viser at elevene har positive erfaringer med lek, og at lek er en del av kroppsøvfingsfaget. George Herbert Mead kritiserte nettopp skolen for å ekskludere leken som en del av elevenes læring, og det var også flere forhold ved skolen Mead var kritisk til på hans tid. Han mente at når skolen baserte seg på arbeidsprinsippet, gikk det på bekostning av elevenes frie utvikling og interesseområder. Mead mente at skolens organisering og gjennomføring førte til at elever måtte arbeide med oppgaver og arbeide på måter som ikke fanger elevenes interesser. Dette begrunnet han med at skolen la vekt på læring basert på reproduksjon av det andre allerede hadde funnet ut. Mead mente at en lærer bør tilrettelegge for en naturlig utvikling ut i fra elevenes interesser (Vaage, 1998; 2001). Dette kan også ses i sammenheng med Opplæringslova §1-1 som sier at elever skal ha medansvar og rett til medvirkning. Med dette som bakgrunn, ønsket jeg å høre hvilke opplevelser elevene har til å kunne påvirke aktiviteter ut i fra egne interesser. Jeg spurte elevene om de noen ganger får velge aktiviteter i kroppsøving. I hovedsak har elevene tre ulike erfaringer med hvordan de kan bestemme aktiviteter i undervisningen på bakgrunn av egne interesser.

Sara og Mari forteller begge hvordan de har en periode med selvvalgt aktivitet på skole A. Det foregår over en periode på tre uker der elevene står fritt i valg av aktivitet, og skal selv organisere disse tre ukene. I lagidretter er elevene avhengig av at flere velger det samme, slik at de kan gjennomføre timene sammen. Dersom noen elever velger å gjennomføre en aktivitet et annet sted enn på skolen, skal de filme noe fra timene og levere til lærer i etterkant.

Oliver sier at de gjerne på slutten av en time, dersom de er ferdige med den planlagte undervisningen, får bestemme hva de skal gjøre. Som regel har kroppsøvlingslærer noen alternativer de kan velge mellom, da ofte ballspill eller å trene på styrkerommet. Oliver sier at de også har elevstyrte timer, men dette er noe Anton vektlegger i større grad når han svarer på spørsmålet. Anton forteller at alle elevene får velge en aktivitet, men de får ikke velge den samme aktiviteten, og elevene skal planlegge og gjennomføre en time i sin valgte aktivitet med resten av klassen. Dette er ikke periodisert, men fordelt jevnt ut over gjennom året. Han sier dette gir en stor variasjon av aktiviteter, og forteller entusiastisk om sin egen time:

”Vi hadde en hinderløype en gang på parkour, hvor alle skulle komme gjennom hindre. At det var for eksempel jeg startet, og så var jeg halvveis, så var det en annen kompis, så skulle man på en måte heie fram han til den neste, så skulle man bli ferdig.”

Janne og Ingrid sier at de i liten grad får mulighet til å bestemme aktiviteter i undervisningen. Ingrid forteller at de følger en plan som kroppsøvlingslæreren har lagt for hele året, og hun har litt blandede meninger om det. På en måte syns hun det er kjedelig at de ikke kan velge, men på en annen måte gjør det at de prøver og lærer noe nytt de ellers ikke ville gjort. Ingrid sier:

”Ofte er det satt opp et program for timen. Men det er egentlig liksom sånn, det er jo litt kjipt noen ganger, men det er jo også litt greit for da føler man at man liksom, ja, man har på en måte, man prøver noe nytt da. Det er ikke kanskje noe man ville gjort selv.”

Sara, Mari, Oliver og Anton virker engasjerte når de prater om hvordan de får være med på å bestemme aktiviteter. Det gir meg et inntrykk av at dette er noe de liker godt, og de sier selv at det er noe de blir motivert av. Mead mente at elevenes interesser bør vektlegges i skolegangen for å oppnå utvikling og best mulig læring (Vaage, 2001). Sett i lys av dette, er det spesielt interessant at Mari, som i utgangspunktet har hatt varierende interesse og motivasjon for faget tidligere, gir uttrykk for at dette er det mest engasjerende temaet gjennom hele intervjuet, og det er her hun prater mest. Det viser seg at Mari blir motivert for faget når hun får velge aktiviteter.

Det elevene forteller, spesielt elevene som har erfaring med selvvalgt aktivitet eller erfaring med å undervise medelever i selvvalgt aktivitet, viser at elevene opplever at kroppsøvlingslærer vektlegger elevenes interesser i undervisningen. Dette er i tråd med at Mead mente elevenes interesser er viktig å ivareta for å oppnå best mulig læring. Det er også en måte å forstå Opplæringslova §1-1 sin formulering om at elever skal ha medansvar og medvirkning i egen opplæring. Elevene forteller om hvilken verdi det har å kunne velge aktiviteter, og det er spesielt positivt for elevenes motivasjon.

5.2.4 Hva elevene lærer i kroppsøving

Til nå har jeg fått et verdifullt innblikk i elevenes individuelle erfaringer knyttet til ulike aktiviteter og læring i kroppsøvlingsfaget, og jeg har sett dette i lys av teorien til George

Herbert Mead. Jeg vil nå bevege meg mot å dypere undersøke elevenes individuelle erfaringer med læring i kroppsøving. Dette har vært nyttig som en inngangsport til hovedtemaet i studien, samarbeid, samt at det har gitt et interessant grunnlag for senere diskusjon om samarbeid.

Som skrevet i kapittel 2, så har Redelius et al. (2015) funnet ut at mange elever ikke har en forståelse for hva de skal lære i kroppsøving. Dette er en generell trend i mye av forskningen gjort på læring i kroppsøving. Jeg var derfor interessert i å høre hva elevene legger i læring i kroppsøving. Jeg innledet temaet ved å spørre elevene om hva det vil si å lære noe i kroppsøving, og om de kan komme med eksempler på noe de har lært. For noen var det litt vanskelig spørsmål. Flere av elevene trengte litt tid til å svare, og var først litt svevende i svarene sine. Oliver sin innledning på svaret sitt er et eksempel på dette:

”Jeg har lært ganske mye. Hvert fall i år.. eller i fjor, eller nå husker jeg ikke akkurat hva vi lærte...”

Alle klarte å komme frem til et mer konkret svar til slutt. Sara, Mari og Janne gikk inn på de samme temaene da de svarte på spørsmålene. De sa at læring i kroppsøving er å lære nye idretter og tekniske ferdigheter i idrettene, og kommer med ulike eksempler på lagspill de har lært. Sara beskriver læring på følgende måte:

”Ehh, jeg tenker kanskje at man lærer nye ting om idretter og sånn, hvordan man utfører det, teknikk og sånne type ting. Det er hvert fall sånn jeg tenker når jeg har lært noe.”

Når Anton svarer på spørsmålene, sier han at han lærer om egentrening, kosthold og livsstil. Han forteller at de lærer ulike øvelser for å komme i bedre form, hvordan bli raskere, og at de har gjort dette gjennom ulike varianter av intervalltrening. Han nevner også at dette er bra for de som i utgangspunktet ikke trener på egenhånd, og at de lærer hvordan trening fungerer for å få kroppen i form. Ingrid snakker også mest om teknikker i øvelser, og trekker frem at hun lærer andre type øvelser for å trene styrke enn det hun er vant til fra før. Hun sier også at det å føle forbedring, og bli i bedre fysisk form, er en del av hennes læring.

Oliver prater om læring som teoretisk kunnskap om trening. Han forteller at de hadde teori med mye pugging, at de tok med teorien inn i praktiske økter, og deretter hadde en teoretisk prøve. Han sier at det å bruke teorien i praksis gjør at det er lettere å lære seg kunnskapen, fremfor bare å lese seg frem til kunnskap. Han sier at teoretisk kunnskap i faget er viktig, selv om han ikke synes det er like morsomt.

Felles for elevene er at de klarer å sette ord på hva det vil si å lære noe i kroppsøving, men elevene er todelt i svarene sine om hva de legger i læring i kroppsøving. Tre av elevene sier at læring dreier seg om idrett og tekniske ferdigheter. I Kunnskapsløftet er dette knyttet til hovedområdet ”Idrettsaktivitet”, der et av kompetansemålene for Vg2 tilsier at elevene skal kunne praktisere treningsmetoder for å forbedre teknikk, taktikk og evne til samspill i lagidretter (Utdanningsdirektoratet, 2015). Som vist i kapittel 5.2.1, trekker elevene frem flest erfaringer med dette hovedområdet i kroppsøving. De tre andre elevene forteller om læring knyttet til et helseperspektiv. I Kunnskapsløftet er dette under hovedområdet ”Trening og livsstil”, der eksempelvis elevene etter Vg2 skal kunne bruke grunnleggende prinsipp for trening av utholdenhet, styrke og bevegelsesevne (Utdanningsdirektoratet, 2015). De tre elevene som prater om læring i et helseperspektiv, er de samme elevene som i kapittel 5.2.1 trekker frem eksempler på aktiviteter som går under ”Trening og livsstil” de har erfaring med.

Videre stilte jeg spørsmål om de kunne fortelle hvordan de lærer noe. Noen hadde tidligere snakket om at de lærte et konkret tema, og da gikk vi videre med det eksemplet. Felles for alle elevene var at det var kroppsøvingslæreren som introduserte elevene for aktiviteten. Sara beskriver innlæring av badminton på følgende måte, som også går igjen i de andres forklaringer:

”Ja, da får vi på en måte først, eller ofte starter det med at vi står og slår, så kommer det nye og nye ting som læreren viser, og hvordan det skal gjøres. Og så står man to og to sammen og øver og slår på det. Så etter hvert når man lærer nye ting, så prøver man å sette det sammen og så står man og liksom øver på det da, før man da går inn og prøver å gjøre det i kamp da.”

Elevene sine svar gir en indikasjon på at kroppsøvingslærer er viktig når elevene skal introduseres for noe nytt de skal lære. Forskningen til Redelius et al. (2015) har belyst at

mange elever ikke har en forståelse av hva de skal lære i kroppsøvningsfaget, og de hevder at det har en sammenheng med om kroppsøvningslærer har formulert og kommunisert læringsmål til elevene i timene. Et funn i dette kapittelet har vært at alle elevene setter ord på hva de har lært i kroppsøvningsfaget, men det er en variasjon i hvor konkrete de er. Med bakgrunn i forskningsresultatene til Redelius et al. (2015), spurte jeg elevene videre om de får vite før timen hva de skal lære. Elevene gir varierende svar på spørsmålet.

Sara og Mari forteller først at de har en årsplan tilgjengelig der det står hvilke temaer de skal ha de ulike periodene som går over tre uker. Jeg spurte begge om de får vite før timen starter hva de skal lære. Mari svarer:

”Ja, på starten av timen så forteller han hva vi skal gjøre.”

Her bruker Mari ordet *gjøre* fremfor *lære*. Dette er et svar som er svært likt et resultat fra forskningen til Redelius et al. (2015); ”vi lærer ikke ting i kroppsøving, vi bare gjør ting”.

Det Janne forteller er i samsvar med Sara og Mari. Hun sier at det er veldig varierende om kroppsøvningslærer innleder timen med hva de skal lære, men noen ganger blir de fortalt hvorfor de for eksempel skal bruke baggerslag og fingerslag i volleyball, men det er ikke gjennomgående begrunnelser i timene. Janne vil svært gjerne bli fortalt hvorfor hun skal gjøre ulike øvelser, for ellers er det vanskelig å vite hva hun skal lære.

Oliver og Anton har en litt annen opplevelse med å bli fortalt læringsmål. Oliver har en kort beskrivelse av hvordan de snakker om hva de skal lære i forkant av timen, og dette tas opp igjen på slutten av timen. Anton utdyper dette mer, og forteller at hver time innledes med at kroppsøvningslærer har litt praktisk informasjon, snakker om hva de skal lære, hvordan de skal gjøre det, og hva de skal gjøre. I etterkant av timen er det en oppsummering på de samme temaene, og hvor kroppsøvningslærer stiller spørsmål til elevene for å sjekke om det har fått med seg det viktigste fra timen.

Ingrid har tilsvarende opplevelse av læringsmål, og utdyper mer om hva det vil si for hennes læring:

”Hvis hun har satt, eller gymlæreren har satt et mål for timen, og etterpå sitter du og føler at du faktisk har skjønt hva målet var, og at du har gjort noe med det målet, da føler jeg at man har lært noe”.

Oliver, Anton og Ingrid forteller at de får vite læringsmål før undervisningen, og at disse tas opp igjen i etterkant av timen. Det er også disse tre som i omfang prater mest på tidligere spørsmål om læring, og forteller om hva de lærer og hvordan de lærer det. På en måte er dette i samsvar med hva Redelius et al. (2015) har vist gjennom sin forskning; når elevene blir fortalt målene for timen, øker dette sjansen for at elevene er klar over læringsutbytte i timene.

På en annen side vil jeg si dette har en naturlig sammenheng. Jeg har spurt elevene om hva de lærer i kroppsøving, og elever som blir fortalt hva de skal lære i timene, har allerede fått hjelp fra kroppsøvingslærer til å sette ord på hva de skal lære. Det betyr ikke at Sara, Mari og Janne ikke lærer noe i kroppsøving. De har pratet om læring på en annen måte gjennom kroppslig læring. Dette kommer frem når de forteller at de lærer om idretter, nye teknikker, og hvordan bruke dette i spill med medelever. Det kan også tenkes at det er lettere for elevene å sette ord på hva de lærer om ”Trening og livsstil”, enn hva de lærer om ”Idrettsaktivitet”. Dette fordi elevene forteller om ”Trening og livsstil” som teoretisk kunnskap, og hvordan de må bruke den teoretiske kunnskapen i praksis. Elevene som prater om ”Idrettsaktivitet” har et fokus på kroppslig læring.

5.2.5 Kroppsøvingslærer viktig for elevenes læring og motivasjon

I kapitlene 5.2.3 og 5.2.4 kommer det frem at kroppsøvingslærer er viktig i forhold til at elevenes interesser blir ivaretatt ved at elevene får bestemme aktiviteter, og viktig for kommunikasjon av læringsmål i undervisningen. I Gloppen (2015) sitt masterprosjekt, er et av hovedfunnene at relasjonen mellom kroppsøvingslærere og elever er av betydning for elevenes læring i kroppsøvingsfaget. Elevene i Gloppen (2015) sitt prosjekt har fremhevet hvordan kroppsøvingslærer er betydningsfull i forhold til tilrettelegging for læring, presentere nye læringsoppgaver, og gi støtte slik at elevene kan prøve ut nye løsninger.

Begrepet ”signifikante andre”, som er redegjort for i kapittel 3, viser til at noen mennesker er betydningsfulle for et barns utvikling (Levin & Trost, 1996). I

sekundærsosialiseringen er skolen en viktig læringsarena, og lærere kan bli en del av elevenes ”signifikante andre”. Levin og Trost (1996) skriver at ”signifikante andre” er mennesker som er positive for individet i en gitt situasjon. Jeg tolker det dit hen at en elev må erfare kroppsøvlingslæreren som positiv for egen utvikling for at læreren kan bli en del av elevens ”signifikante andre”. Jeg ønsket derfor å få et innblikk i elevenes erfaringer knyttet til deres relasjon med kroppsøvlingslærer. Jeg innledet temaet ved å spørre alle om de tenker at kroppsøvlingslæreren kjenner eleven godt, bruker navn og vet hvilke aktiviteter elevene liker.

Fire av elevene mener at kroppsøvlingslæreren kjenner de godt, og de to andre mener det motsatte. De har litt ulike forklaringer på hvorfor det er sånn. Sara forteller at hun kjente kroppsøvlingslæreren fra før, men at hun føler han kjenner elevene godt til at de kun har kroppsøving én gang i uken. Mari, som går i samme klasse som Sara, tror ikke kroppsøvlingslæreren kjenner henne godt, og begrunner dette ut i fra få timer i uka med faget. Hun er usikker på om kroppsøvlingslærer har kjennskap til hva hun liker av aktiviteter, men avslutter med å si:

”Jeg føler ikke at han kjenner meg så veldig godt, men han vet jo hvem jeg er og sånn da.”

Ingrid er av samme oppfatning som Mari, og hun sier hun tviler på at kroppsøvlingslæreren kjenner henne, men at hun bruker alle navn. Ingrid tror ikke kroppsøvlingslæreren vet hvilke aktiviteter hun eller andre elever liker. Dette begrunner hun med at hun går på en stor skole, og at kroppsøvlingslæreren har veldig mange elever.

Janne sier først at kroppsøvlingslæreren kjenner henne godt, men at det er fordi hun også har samme lærer i valgfaget Toppidrett. Like vel gir hun en lang beskrivelse av at hun gjerne skulle ønske at kroppsøvlingslæreren hadde en bedre kommunikasjon med elevene. Hun savner samtaler der de sammen kan prate om faget, om Jannes ambisjoner, og hvordan hun ligger an i faget. Hun ender opp med å si at kroppsøvlingslæreren ikke kjenner elevene på den måten og avslutter med:

”Så svaret er vel egentlig kanskje nei.”

Anton og Oliver er svært fornøyd med sin kroppsøvlingslærer, og dette kommer gjennomgående frem i intervjuet. De forteller at på starten av året skulle begge skrive om seg selv, hva de liker å gjøre av aktiviteter, om de driver med fysisk aktivitet på fritiden, og gi en beskrivelse av deres ideelle kroppsøvlingsstunde. Oliver forteller entusiastisk om hvordan kroppsøvlingslæreren lærte seg alle navn i løpet av de to første ukene, og hvordan han følger opp og tar notater etter hver eneste time. Anton, som tidligere har beskrevet kroppsøvlingslærere som ”feterer” enn andre lærere, forteller at det er også et personlig forhold der de kan snakke om mye annet enn kun kroppsøvlings.

Elevene gir uttrykk for varierende erfaringer med hvordan de opplever at kroppsøvlingslæreren kjenner elevene. Etter å ha fått et kort innblikk i hvordan elevene erfarer egen relasjon med kroppsøvlingslæreren, spurte jeg videre om de kunne si noe om hvordan kroppsøvlingslærer hjelper de når de skal lære noe, hva slags tilbakemeldinger elevene får, og om tilbakemeldingene er til hjelp for elevene til å lære.

Mari, som ikke mente at kroppsøvlingslæreren kjenner henne godt, forteller at hun er veldig fornøyd med hvordan hun får tilbakemeldinger. Kroppsøvlingslærer går rundt og observerer, og veileder de som trenger det. Han ser deretter når eleven prøver på nytt, og gir enten mer veiledning eller skryt, avhengig av hvordan det går. Hun mener at tilbakemeldingene er konkrete, og at det hjelper veldig på hennes læring og motivasjon til å få det til. Sara deler Mari sin oppfatning. Hun legger også til at det er ikke alltid mulig å få observert og gitt tilbakemeldinger til alle på alt på grunn av tiden, men at hun føler kroppsøvlingslærer får sett mye og gir tilbakemeldinger ut i fra observasjoner.

Ingrid, som heller ikke mener kroppsøvlingslæreren kjenner henne godt, forteller at hun får en del veiledningen, spesielt hvis hun ikke får til en øvelse. Hun sier hun får forklaring og hjelp, deretter ser kroppsøvlingslærer om hun får til, og det ender ofte med skryt. Ingrid fremhever også at det er viktig å ha en balanse mellom ”kritikk” og ”ros”. Hun avslutter med å si at kroppsøvlingslærers tilbakemelding er viktig for hennes læring:

”Det å gi tilbakemeldinger føler at jeg læreren burde gi, hvis ikke så lærer man ikke så veldig mye.”

Det er gjennomgående hos alle elevene at de forteller om hvordan kroppsøvingslærer setter i gang en aktivitet, og deretter veileder elevene. Anton forteller at kroppsøvingslærer kun gir positive tilbakemeldinger, og positive i form av hvordan han kan gjøre det bedre. Han opplever at det er fordi læreren ønsker å engasjere og motivere elevene. Oliver sier at kroppsøvingslærer også ofte holder seg litt i bakgrunnen slik at elevene skal få mulighet til å løse oppgaven på egenhånd. Han mener dette er motiverende, for han føler de blir observert og sett hele tiden. En gang i halvåret har de også en samtale med kroppsøvingslæreren, der de snakker om hva eleven mestrer, hva eleven kan bli bedre på, og hvordan eleven ligger an i forhold til karakter.

Janne er den eneste av elevene som ikke er helt fornøyd med veiledning og tilbakemeldinger fra kroppsøvingslærer. Hun forteller at det gjerne er hun som må oppsøke hjelp, og at læreren er lite aktiv og viser lite engasjement. Det er noen elever som får ekstra oppmerksomhet i form av tilbakemeldinger som ”bra pasning”. Janne får slike type tilbakemeldinger noen ganger, og det gjør at hun står på litt ekstra. Like vel skulle hun ønske at elever som ønsker å lære, og de elevene som er mindre engasjert, oftere får tilbakemelding. Hun avslutter med å si:

”Det er viktig at alle føler at de kan bidra med noe, eller at de blir sett. Det å bli sett det er veldig viktig.”

Alle elevene beskriver ulike erfaringer knyttet til hvordan kroppsøvingslæreren har noe å si for elevenes læring og utvikling. Det er felles for alle at de trekker frem en sammenheng mellom egen læring og kroppsøvingslærers veiledning. Elevene mener det er viktig med støtte fra kroppsøvingslærer i elevenes læringsprosess, da gjennom muntlig og praktisk veiledning. Det kommer frem at elevene erfarer at kroppsøvingslærer er viktig for egen læring og motivasjon, og dette uavhengig av hvordan de tidligere har beskrevet om hvordan de opplever at kroppsøvingslærer kjenner elevene. ”Signifikante andre” beskrives som mennesker som er positive for individet i en gitt situasjon (Levin & Trost, 1996), og elevene må erfare kroppsøvingslærer som positiv for egen utvikling for å bli en del av elevenes ”signifikante andre”. Når jeg ser på funnene i lys av dette, tyder funnene i retning av at kroppsøvingslæreren kan være en del av elevenes ”signifikante andre” i kroppsøvingsfaget.

5.2.6 Oppsummering

Jeg har i kapittel 5.2 presentert funn som omhandler elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvningsfaget, og funnene er diskutert i lys av kapittel 2 og 3. Jeg vil kort oppsummere de viktigste funnene.

Alle elevene opplever kroppsøvningsfaget som veldig variert, og de trekker frem mange ulike eksempler på aktiviteter. Aktivitetene de trekker frem går i stor grad under hovedområdet ”Idrettsaktivitet”, men noen av elevene er også innom aktiviteter i forhold til ”Trening og livsstil”. Det er en hovedvekt av aktiviteter som foregår inne i gymsalen, og de forteller mindre om utendørsaktiviteter som kan kobles opp mot hovedområdet ”Friluftsliv”.

George Herbert Mead rettet kritikk mot hvordan skolen på hans tid ekskluderte leken som en del av elevenes læring, og at skolen ikke ivaretok elevenes interesser (Vaage, 1998; 2001). Mine funn har vist at lekaktivitet er en del av faget for alle elevene, og elevene har positive erfaringer med lek. Det kommer frem at lek er positivt for den sosiale samhandlingen med andre elever, og for egen læring. Videre vises det også at elever opplever at kroppsøvningslærer vektlegger elevenes interesser i undervisningen, og dette er spesielt positivt for elevenes motivasjon i faget.

Læring i kroppsøving var et tema som var litt vanskelig å prate konkret om for flere av elevene, men alle elevene setter ord på hva de lærer i kroppsøving. Tre av elevene prater om kroppslig læring gjennom å lære seg ulike idretter, nye teknikker, og hvordan bruke dette i spill med andre. De tre andre elevene forteller hvordan de lærer om trening i et helseperspektiv. Funnene viser at elevene erfarer kroppsøvningslæreren som viktig for egen læring og motivasjon. Dette vises gjennom hvordan kroppsøvningslærerne kommuniserer læringsmål, og hvordan de forteller at muntlig og praktisk veiledning og støtte fører til elevenes læring og motivasjon.

Elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvningsfaget har vært verdifullt for å få et helhetlig bilde av elevenes erfaringer med kroppsøvningsfaget. Temaene i første del av intervjuet har vært en inngang til hovedtemaet samarbeid, og noen av funnene om elevenes individuelle erfaringer vil ses i sammenheng med elevenes erfaringer med samarbeid.

5.3 Elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving

Hovedformålet med studien er å undersøke elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving. I kapittel 2 viste jeg hvordan samarbeid omtales i rammeverket, som i hovedsak vektlegger resultatet av samarbeidet. Samarbeid blir sett på som en kompetanse elevene skal bruke for å oppnå læring. Jeg viste også til tidligere forskning om samarbeid, der det er et fokus på samarbeid som en sosial ferdighet i kroppsøvingfaget. Jeg har stilt elevene spørsmål for å undersøke hva elevene erfarer at de lærer av samarbeid, hvem de lærer best sammen med, og hva de mener skal til for at et samarbeid skal fungere. Funnene som presenteres vil drøftes i lys av kapittel 2 og 3, samt settes i sammenheng med funn om elevenes individuelle erfaringer.

5.3.1 Samarbeid er å hjelpe hverandre

Jeg ønsket først å finne ut hva elevene legger i begrepet samarbeid, og derfor innledet jeg hovedtemaet med å stille et åpent spørsmål om hva eleven vil si at det å samarbeide betyr i kroppsøving. Jeg gikk inn med en forventning om at elevene skulle synes dette var et vanskelig spørsmål å svare på. Dette med bakgrunn i at jeg tidligere hadde fått litt blandede svar angående temaet læring, og på bakgrunn av min forforståelse av temaet som er beskrevet i kapittel 4. Jeg ble overrasket over at flere av elevene ga utdypende og reflekterte svar.

Oliver beskriver samarbeid som relevant i alt de gjør i kroppsøving, og sier selv at samspill er noe av det viktigste i faget. Han trekker også inn hvordan samarbeid er viktig generelt i livet. Anton er noe mer konkret på hva han legger i samarbeid:

”Fair play med hverandre, hjelpe hverandre med å være gode. Alle er ikke like gode i alt, så det å hjelpe noen med å bli bedre når man er god selv er viktig i samarbeid.”

Sara sier at samarbeid betyr å gjøre ting sammen, og finne ut hvordan man kan gjøre ting sammen. Hun trekker frem eksempler på at i lagidretter handler det om å spille på lag, og i dans må man hjelpe hverandre og gjøre det sammen. Mari, Ingrid og Janne mener mye av det samme, og de nevner at det handler om å jobbe sammen, inkludere alle, hjelpe hverandre, og bygge hverandre opp.

Elevene er ganske samstemte på at samarbeid dreier seg om å hjelpe hverandre til å bli gode, inkludere alle, jobbe sammen, og finne ut hvordan man kan løse oppgaver sammen. Jeg har tidligere vist i kapittel 2 at samarbeid skal ha stor plass i kroppsøvingsfaget ut i fra hvordan det beskrives i rammeverket. Alle elevene gir uttrykk for at samarbeid er en viktig del av kroppsøvingsfaget, og de bruker også direkte begreper fra rammeverket. Begrepene *fair play*, *inkludering*, *hjelpe hverandre til å bli gode*, er gjentakende når de gir sine beskrivelser av samarbeid. I kapittel 2 viste jeg til Goodlad sin læreplanteori, der det kan utspille seg store forskjeller i hvordan elever erfarer læreplanen ut i fra hvordan en lærer tolker læreplanen og gjennomfører den i praksis (Engelsen, 1999). Her kan det virke som om elevene har hørt disse begrepene fra rammeverket flere ganger, og at dette er begreper alle kroppsøvingslærerne bruker i undervisningen. Det kan tyde på at kroppsøvingslærerne har en felles forståelse av disse begrepene i læreplanen, og dette kan være en av grunnene til at elevene er relativt like på hva de legger i samarbeid.

Videre har Janne et lengre svar på spørsmålet. Hun reflekterer rundt hvorfor hun mener at samarbeid er viktig, og gir uttrykk for at samarbeid er viktig både for den som gir hjelp, og den som mottar hjelp. Hun forteller:

”Det er liksom det for å få med, få alle inkludert. For hvis det er, altså samarbeid kan hjelpe en elev da som ikke er så veldig engasjert til da å bli mer engasjert. Det har jeg merket selv også, at jeg som er veldig engasjert elev kan få med andre til å være med, og det gjør både meg glad og det kan sikkert hjelpe den personen også til å bli tryggere i faget.”

Janne trekker frem flere forhold i samarbeid som kan ses i sammenheng med tidligere forskning og teori. Kjernen i Mead sin sosialiseringsteori, er det han kaller ”å ta andres perspektiv”. Dette perspektivet er avgjørende for å forstå hvordan relasjoner til andre er konstituerende for læring. En del av ”å ta andres perspektiv” er ens evne til å regulere egne handlinger ut i fra andre (Vaage, 2001). Jeg tolker det som at Janne mener det er sentralt å kunne ta perspektivet til andre elever, se elever som trenger hjelp, og deretter handle ut i fra det. Videre trekker Janne frem et gjensidig utbytte av å mestre et samarbeid. Dette er i tråd med Johnson et al. (1996, s. 15) sin definisjon på samarbeid, som sier at i samarbeid vil deltakerne oppnå et resultat som er fordelaktig for alle på

gruppen. Johnson et al. (1996) og Goodyear (2017) beskriver også gjensidig avhengighet som noe av det viktigste for at et samarbeid skal fungere og føre til læring. Her forteller Janne at det gir henne glede å hjelpe andre, og at det kan gi en trygghet for andre elever.

Det elevene forteller, tyder på at samarbeid er en stor del av kroppsøving, og at kroppsøvingslærerne bruker begreper om samarbeid fra rammeverket i undervisningen. Alle elevene har en klar formening om hva samarbeid betyr i kroppsøving, og de gir relativt like beskrivelser på samarbeid gjennom bruk av begreper fra rammeverket som *fair play*, *inkludering* og *hjelpe hverandre til å bli gode*.

5.3.2 Elevene lærer av samarbeid

I kapittel 5.2.4 kom det frem at elevene erfarer at de lærer teoretisk kunnskap og hvordan sette den i praksis, sett i sammenheng med hovedområdet ”Trening og livsstil”, og at elevene har et fokus på kroppslig læring i forhold til hovedområdet ”Idrettsaktivitet”. Jeg var også interessert i å høre hva elevene lærer av samarbeid.

Som vist i kapittel 5.3.1, så er alle elevene klare på hva de mener at samarbeid betyr i kroppsøving. For å få et helhetlig bilde på elevenes erfaringer med samarbeid, stilte jeg spørsmål som var rettet mot elevenes praktiske undervisning. Jeg spurte først om hva slags oppgaver elevene har når de samarbeider i kroppsøving. Videre spurte jeg om de kunne komme med et eksempel på når de samarbeidet, og tanken var å følge opp det eksemplet med flere spørsmål for å best mulig kunne følge elevenes fortelling. Dette fungerte hos noen av elevene, mens for andre ble det mer generelle spørsmål og svar, for alle kom ikke på et konkret eksempel å snakke om.

Ingrid sier at de samarbeider når de er på lag i ballspill, når de har stafetter, og når de har sirkeltrening og jobber i par. Vi snakket videre om eksemplet til Ingrid med sirkeltrening. Jeg spør henne hvordan samarbeidet foregår i sirkeltreningen. Hun forteller at det viktigste for henne er at paret motiverer hverandre og bygger hverandre opp slik at de holder ut hele treningen, og dette er den viktigste delen av samarbeidet i en sånn type time. Videre spurte jeg om hva hun lærte av timen, og hun sier hun lærte nye styrkeøvelser. De nye øvelsene hun lærte, ble forklart og vist av kroppsøvingslæreren. Ingrid forteller ikke noe som tilsier at hun fikk et faglig

læringsutbytte ut av timen, men hun er innom det sosiale aspektet ved samarbeid. Ingrid forteller at elevene må hjelpe hverandre og motivere hverandre for å holde innsatsen oppe, og det resulterer i at elevene får utviklet sin fysiske form. Jeg tolker det Ingrid forteller som at når de er flinke til å samarbeide ved å motivere hverandre, så gir det et positivt resultat for elevene.

Janne forteller om en time der de hadde dans. Hun sier de fikk en instruksjon om å lage en dans, og at de kunne velge selv hvordan de skulle løse oppgaven. Hun sier at det som skjer i sånne oppgaver, er at noen på gruppen tar styring og er mer aktive enn andre. De brukte to timer på å lage dansen, og skulle deretter vise den frem til resten av klassen. Hun legger også til at de i førsteklasse hadde samme oppgave, men da skulle gruppen lære bort deler av dansen til resten av klassen. Da følte hun at hun lærte mer om dans, ulike typer danser og hvordan instruere andre elever. I Janne sitt eksempel er det vektlagt at elevene skal komme frem til et produkt. Elevene må selv finne ut hvordan de skal løse oppgaven, hvordan de skal samarbeide, mot et mål om at det skal resultere i en dans. I kapittel 5.2.3 viste funn at elevene har positive erfaringer med å kunne bestemme aktiviteter ut i fra egne interesser. Jeg nevnte at dette kunne være en måte å forstå Opplæringslova § 1-1, som sier at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Dette er kanskje en litt snever forståelse av Opplæringslova § 1-1, men det Janne forteller om her, gir en bredere forståelse for hvordan elevene har medansvar. De må ta ansvar når de skal finne ut hvordan de skal løse oppgaven, og samarbeide mot å komme frem til en dans. De må også vise ansvar når de skal lære bort dansen til andre medelever. Jeg oppfatter at kroppsøvingslærer legger til rette for medansvar og medvirkning, og at det kan føre til at det å ta ansvar er en del av elevenes læring. Den samme typen for medansvar viser seg også i andre elevers svar og videre i intervjuene.

Sara snakker også om et eksempel på en time med dans. Hun forteller at de ble delt opp i par, elevene fikk introdusert en koreografi fra kroppsøvingslærer, og så skulle paret prøve det ut sammen. Parene ble byttet på slik at elevene fikk danse med flere forskjellige elever. Sara mener at de lærte mye av samarbeidet med en dansepartner. Hun sier det var spesielt nyttig ved at de hjalp hverandre til å huske koreografien de skulle få til, og at partnerbytte ofte var hjelpsomt ved at de husket forskjellige deler av koreografien.

Det Ingrid, Janne og Sara beskriver som læring av samarbeid i sine eksempler, er at elevene skal komme frem til et resultat eller produkt i løpet av timen. Produktet blir et faglig læringsutbytte for elevene, spesielt i eksemplene til Janne og Sara med dans. Oliver, Anton og Mari har en annen retning i sine svar på de samme spørsmålene, spesielt når det kommer til læringsutbytte av samarbeidet.

Oliver viser til et eksempel med en time der de hadde ulike stafetter. Elevene var i grupper og skulle mime forskjellige dyr og idretter. Han forteller at elevene lo mye sammen, og det var en god stemning i timen. Gruppene måtte samarbeide om å gjette hva de andre mimet. Jeg spurte hva han lærte av oppgaven. Han resonnerer seg frem til at de lærte å samarbeide, at når elevene har det gøy sammen så fungerer samarbeidet godt, og at de som samarbeider best ofte er de som vinner.

Mari forteller også om en time med stafetter. De fikk ulike oppgaver der gruppene skulle komme seg fra den ene siden av gymsalen til den andre. For eksempel hadde de to matter gruppen skulle bruke, og det var ikke lov til å være nær gulvet. Hun sier de lærte at de ikke klarte oppgavene de fikk uten å samarbeide godt, og at man må hjelpe hverandre for å løse oppgaven.

Anton forteller mer generelt om samarbeid, og når jeg spør hva han lærer av oppgaver der de samarbeider, svarer han:

”Vi lærer om fair play, vi lærer jo å samarbeide, og hvor viktig det er også i framtiden hvor man skal drive med jobb og andre ting. Så lærer vi jo å ikke være egoistiske, og man må hjelpe hverandre for å være gode. Og alle er ikke like gode på alt, men noen er bedre på noe annet og noen er bedre på noe annet, så da kan kanskje de personene gå sammen og bli enda bedre sammen. Istedenfor at det er en person som går alene og tror han er best, og så mislykkes det.”

Oliver, Mari og Anton sine svar viser at elevene lærer seg å samarbeide i slike oppgaver. De sier på forskjellige måter at de lærer at de må samarbeide for å kunne løse ulike oppgaver. Det er ikke resultatet av samarbeidet som er viktig, men at de utvikler sin kompetanse i å samarbeide. Jeg viste tidligere i delkapittelet hvordan Janne sitt eksempel viser at elevene må ta ansvar og har medvirkning på hvordan de skal løse en

oppgave. Svaret til Anton viser også at det å ta ansvar er noe elevene lærer seg som en del av det å samarbeide.

Funnene viser til nå at elevene er todelt. Enten beskriver elevene at de lærer seg å samarbeide som en sosial kompetanse, eller at læringen er resultatet eller produktet de kommer frem til gjennom samarbeid. For å belyse temaet fra en annen vinkel, stilte jeg elevene et spørsmål om hva de tror er grunnen til at de skal samarbeide i oppgaver. Alle elevene forteller på ulike måter at samarbeid fører til læring, og den samme todelingen vises fortsatt.

Ingrid sin første setning er: ”Jeg tror det har liksom med læring”. Videre prater hun om at det er lett å sluntre unna hvis du skal gjøre noe på egenhånd, og at samarbeid er viktig for motivasjon. Ingrid sier også de lærer om samarbeid, at dette er viktig å ta med seg videre i livet, og at kroppsøving er en god måte å lære det på. Ingrid pratet tidligere i intervjuet om et samarbeid som innebærer at elevene må motivere hverandre for å oppnå innsats og fysisk resultat, og her er svaret hennes i større grad rettet mot det sosiale aspektet ved samarbeid. Mari og Oliver, som tidligere i intervjuet snakket om at de lærer seg å samarbeide i forskjellige aktiviteter, svarer fortsatt i samme retning. De svarer, på lik linje med Ingrid, at det er viktig å lære seg å samarbeide, og at dette er noe de kan ta med seg videre i andre situasjoner i livet. I tillegg nevner Oliver at de samarbeider fordi det er gøy, og det fører til et godt klassemiljø.

Janne, Anton og Sara svarer alle at de samarbeider for å lære noe av hverandre, og for å hjelpe hverandre til å bli bedre. Janne kommer med et eksempel på at hun som fotballspiller kan lære bort det hun kan, og at hun kan lære noe nytt av en danser. Sara sier også at fair play og samarbeid er en del av vurderingskriteriene, og at de må gjøre det i timene for å vise om de er flinke til å samarbeide og vise god fair play.

Funnene i dette delkapitlet viser at elevene erfarer at de lærer av å samarbeide, og de forteller om to ulike retninger av læringsutbytte. Elevene lærer seg å samarbeide som en sosial kompetanse, og de samarbeider for å oppnå faglig læring. Dette er i tråd med det jeg viste i kapittel 2, at Kunnskapsløftet og ny overordnet del av læreplanen tilsier at det å samarbeide er en viktig kompetanse elevene skal lære seg, og kompetansen i å samarbeide skal brukes for å oppnå læring. Goodyear (2017) beskriver også hvordan

elevene må ta ansvar for at samarbeidet skal fungere. Her viser funn at elevene lærer seg å ta ansvar, at de har medvirkning på hvordan samarbeidet skal foregå, og dermed er de med på å påvirke egen læringsprosess.

5.3.3 Elevene lærer best sammen med andre

Funn i kapittel 5.3.2 viser at elevene erfarer at de lærer av samarbeid. Tidligere forskning presentert i kapittel 2 har vist at gruppesammensetning er viktig for at samarbeidet skal føre til læring for elevene. Johnson et al. (1996) skriver at plassering av elever i grupper ikke nødvendigvis fører til samarbeid og læring. Goodyear (2017) har beskrevet flere viktige forhold for at et samarbeid skal fungere og føre til læring. Her er det blant annet at lærer skal tilrettelegge for at elevene lærer av hverandre, og lærer skal bruke heterogene grupper. Barker et al. (2015) konkluderte i sin studie med at kroppsøvingslærer må vurdere sammensetningen av gruppene nøye for å sikre at alle grupper har like muligheter til å lære av hverandre, og lære sammen med hverandre. Med denne bakgrunnen ønsker jeg å få et innblikk i elevenes erfaringer med gruppesammensetning. Jeg stilte først elevene et spørsmål om hvordan grupper blir satt sammen. Elevene sier enten at de får velge grupper selv, eller at det er kroppsøvingslærer som bestemmer. Her kommer det frem ulike erfaringer med begge måter å danne grupper på.

Ingrid forteller at de velger partner selv i oppgaver der de skal være sammen to og to. Hun sier at det kan være bedre for mange at kroppsøvingslæreren bestemmer par ut i fra motivasjon og fysisk form, og for å sikre at alle elevene får en partner. Når de deles inn i større grupper eller lag, så er det kroppsøvingslæreren som bestemmer. Janne snakker om et eksempel med en time med dans, og her fikk klassen velge gruppene selv. På lik linje med Ingrid, så er Janne skeptisk til at elevene får velge grupper. Hun begrunner det med at det kan være vanskelig for noen elever som ikke aktivt går inn for å finne en gruppe, og at mange ofte ikke tør å velge en gruppe, og dermed blir de lett litt utenfor. Janne sier det er best at kroppsøvingslærer setter sammen grupper for å unngå at noen blir satt i en vanskelig situasjon. Det Ingrid og Janne forteller om, er hvordan elevbestemmelse av grupper kan føre til negative sosiale konsekvenser for noen elever.

Oliver, Mari og Sara forteller at kroppsøvingslæreren er den som setter sammen elevene i par eller i grupper. Sara sier også at læreren kan endre par eller grupper underveis i

timer for at de skal samarbeide med andre elever i klassen. Anton forteller også at kroppsøvlingslæreren bestemmer grupper. Han sier at dette er noe han liker godt, og begrunner dette med at det er fint å samarbeide med andre enn kun sine beste kompis, for da blir han trygg på flere elever i klassen.

Alle elevene gir inntrykk av at de mener det er best at kroppsøvlingslærer setter sammen grupper. Anton, Janne og Ingrid begrunner hvorfor, og begrunnelsene er basert på et sosialt aspekt. Janne og Ingrid trekker frem negative sosiale konsekvenser av at elever velger grupper selv, mens Anton trekker frem egen trygghet på flere medelever som en positiv sosial konsekvens av at kroppsøvlingslærer bestemmer.

Det viser seg at gruppesammensetning har en sosial betydning. Videre var jeg interessert i å undersøke gruppesammensetningens betydning for elevenes læring. I kapittel 5.2.5 viste funnene at kroppsøvlingslæreren kan være en del av elevenes ”signifikante andre” ved at elevene ser på kroppsøvlingslæreren som viktig for egen læring og motivasjon. Jeg ønsket derfor også å undersøke videre om samarbeid med medelever bidrar til læring, og om elevene kan være en del av hverandres ”signifikante andre”. Jeg stilte først elevene et spørsmål om de lærer best alene eller sammen med andre, og hvorfor.

Elevene er samstemte på at de lærer best sammen med medelever i kroppsøving. De har alle en tanke om hvorfor, og kommer med ulike begrunnelser. Oliver, Mari og Janne snakker på ulike måter om hvordan medelever er fint å støtte seg på hvis det er noe man ikke får til, og at de sammen kan finne ut hvordan de kan få til ting bedre. Anton sier at han i utgangspunktet er en person som lærer best alene, men det er annerledes i kroppsøving. Han sier:

”Du kan ikke gjøre ting alene. Samarbeid er egentlig så å si det vi driver med.”

Anton er her inne på hvordan kroppsøvlingsfaget skiller seg fra andre fag. I kapittel 5.2.4 kommer det frem at flere av elevene prater om læring i kroppsøving som kroppslig læring, og det virker som dette kan være en begrunnelse for at elevene erfarer samarbeid som beste måte å lære på i kroppsøving. Sara utdyper dette:

”Da har du på en måte ikke den læreboken du kan lese i, eller sånn i matte så har du jo læreren og læreboken. I kroppsøving så har du jo på en måte bare læreren, og når læreren skal hjelpe andre så er du jo veldig alene. Men da kan du spørre andre, så i den grad blir andre viktige å lære av.”

Funnene viser at elevene erfarer at gruppesammensetning har en sosial betydning, og alle mener at samarbeid er den beste måten å lære på i kroppsøving. Det kan derfor tenkes at elevene er en del av hverandres ”signifikante andre” i kroppsøving. For å se enda nærmere på dette, spurte jeg elevene om det er noen medelever de samarbeider bedre med enn andre, og eventuelt hvorfor. Her er det hovedsakelig tre ulike svar som kommer frem. De samarbeider best med de som er like motiverte som en selv, de samarbeider best med nære venner, eller de samarbeider best med medelever som ikke er en del av deres nærmeste venner.

Janne, Ingrid og Sara mener at de samarbeider best med de som er positive, like motiverte og engasjerte i kroppsøving som de selv er, og har en interesse for faget. Janne forteller at hun helst oppsøker elever som gir av seg selv, som gidder å legge inn en innsats og viser interesse for faget. Hun sier at det spiller ingen rolle om det er gutt eller jente, eller hvor god venn hun er med de fra før. Janne, Ingrid og Sara har tidligere i intervjuet fortalt at de er veldig glad i faget, er mye i aktivitet på fritiden, og gir et uttrykk for at de er komfortable i kroppsøving. Dette kan tenkes å ha en medvirkning for at de søker etter medelever som er motiverte, uavhengig av andre sosiale aspekter.

Mari, som tidligere har fortalt om varierende engasjement for faget, sier at hun alltid ønsker å være sammen med de hun er best venn med i klassen, og de hun kommer best overens med. Hun begrunner dette med at da er det lett å bli enige, og det er lettere å si sine egne meninger. Mari gir uttrykk for at det sosiale er viktig for at hun skal føle seg trygg, og for at hun skal komme med egne meninger, og dermed delta aktivt i gruppen. Hun legger til at de hun ikke kjenner like godt, ofte kan ha helt andre meninger enn henne selv, og at da er det ikke alltid lett for henne å komme med egne meninger.

Oliver og Anton har begge et annet syn på hvem de samarbeider best med. De forteller at de samarbeider best med elever de ikke kjenner like godt fra før av. Oliver sier først

at han samarbeider best med kompiser, men ender opp med å endre svaret sitt. Han forteller at det ofte blir mye tull med kompiser, og at det derfor er best å ha med noen som også ikke er av hans nærmeste venner. Anton svarer i samme retning:

”Det er litt sånn når jeg er med de er jeg nærmest med, så kan det lett bli useriøst, at jeg ikke gidder å gjøre noe. Så jeg jobber egentlig best når jeg er med noen jeg ikke er så komfortabel med og at jeg føler at jeg liksom må bidra.”

Her kommer frem en liten forskjell mellom guttene og jentene i studien. Janne og Ingrid samarbeider best med elever som er positive og motiverte, Mari samarbeider best med nære venner, mens Anton og Oliver samarbeider best med elever de ikke kjenner like godt. Det som er felles er at alle elevene har tanker om gruppesammensetning og begrunnelser for hvorfor.

Det er tydelig at gruppesammensetning har en sosial betydning for elevene. De har en klar formening om hvem de samarbeider best med, og alle er samstemte på at de lærer best sammen med medelever i kroppsøving. Det kan derfor tenkes at elevene er hverandres ”signifikante andre”, men det er forskjellig hvem som er elevenes ”signifikante andre” med tanke på hvem elevene samarbeider best med for å oppnå læring.

5.3.4 Hvordan få samarbeidet til å fungere

I kapittel 5.3.2 forteller elevene om eksempler på hvordan samarbeidet foregår, og hva de lærer av samarbeidet. I kapittel 5.3.3 kommer det frem at elevene lærer best sammen med andre, og at gruppesammensetning har en sosial betydning for elevene. I kapittel 2 viser jeg til forskning som sier noe om hva som skal til for at samarbeidet skal fungere og føre til læring. Goodyear (2017) skriver at elevene må oppleve en gjensidig avhengighet av hverandre, elevene har et individuelt ansvar for å bidra, en positiv samhandling der elever verdsetter hverandres innsats og bidrag, og elevene må bruke passende sosiale ferdigheter for å skape god kommunikasjon. Elevene har vært innom flere av disse faktorene i løpet av intervjuet, men jeg ønsket å få et større bilde av hva de erfarer som viktig for et fungerende samarbeid. Derfor spurte jeg elevene om hva de tenker er viktig for at et samarbeid skal fungere, og det kommer også frem hva de forventer av hverandre i samarbeidet.

Elevene prater mye om det samme når de svarer på spørsmålet, men med litt ulike ord og uttrykk. Sara sier det er viktig at alle på gruppa er villige til å samarbeide, at alle legger inn en innsats og prøver å bidra med like mye. Mari trekker frem at alles innstilling er viktig, og at alle må vise at de vil hjelpe hverandre. Ingrid mener også det er viktig at alle må hjelpe hverandre, og alle må være motiverte for å samarbeide. Videre mener Ingrid at det er viktig å ta hensyn til hverandre, være tålmodig, og ikke bli stresset eller sur hvis det er noen som ikke får til noe med en gang. Janne, Oliver og Anton baserer sine svar på at de mener kommunikasjon er viktig for at samarbeidet skal fungere. Janne sier det som at de må høre på hva andre har å si, ta imot tanker og ideer fra andre, og ikke bare gjøre det en selv mener er best. Oliver sier at alle må bidra med kommunikasjon, og Anton trekker frem at det er viktig at alle hører på hverandre og ikke snakker over hverandre.

”Man må høre på hverandre. Hvis man skal snakke over hverandre så blir det umulig. Og at alle skal få plass, og at man må hjelpe hverandre til å bli gode. Det hjelper ikke at en skal være god på noe hvis han ikke hjelper de andre til å bli gode de og.”

Det elevene forteller om her kan ses i sammenheng med funn fra tidligere delkapitler. I kapittel 5.3.1 kom det frem at elevene er tydelige på hva de mener at samarbeid betyr, og at elevene gir relativt like beskrivelser av samarbeid ved å bruke begreper fra rammeverket. Det elevene beskriver som samarbeid, er også noe av det elevene trekker frem som viktig for at et samarbeid skal fungere. Eksempelvis er *innsats* og *fair play*, herunder å hjelpe hverandre til å bli gode, noe som går igjen når elevene prater om samarbeid. Som skrevet i kapittel 5.3.1, virker det som om elevene hører disse begrepene mye fra kroppsøvingslærer, og at det kan bidra til at elevene har en klar formening om hva som skal til for at et samarbeid skal fungere.

Det kommer også frem noe nytt i elevenes svar på hva som skal til for at et samarbeid skal fungere. De prater mye om kommunikasjon, både det å lytte og det å bidra med prating, at alle på gruppen må delta og bidra, vise hensyn til hverandre, og at alle må vise at de ønsker å samarbeide. Det ligger mye i ordene og formuleringene elevene bruker, og her kan George Herbert Mead brukes til å forstå hva som ligger bak det elevene prater om.

Mead bruker begrepet *gester* som en del av kommunikasjon og språk (Vaage, 2001). Elevene prater om pantomimiske gester, kroppsspråk, ved å si at alle må *vise* at de ønsker å samarbeide, og de prater om vokale gester når de sier at alle må bidra med prating. Videre mener Mead at gester blir til *signifikante symboler* når gestene blir meningsfulle for alle, der hensikten er å skape mening for alle som deltar i kommunikasjonen. Dette er grunnlaget for å utvikle kompetansen til å *ta andres perspektiv* (Vaage, 2001). I kapittel 5.3.1 viste jeg hvordan Janne sin beskrivelse av samarbeid var en del av det å ta andres perspektiv. I elevenes svar kommer også dette frem her gjennom det å lytte og ta hensyn til andre, men det kommer også frem hvordan elevene forventer at alle må bidra for at samarbeidet skal fungere. Et sitat fra Sara er et eksempel på dette:

”Jeg forventer at alle gidder. Det er mange som ikke, eller sluntrer unna og ikke gidder. Så ja, jeg forventer at alle har lyst til å gi litt innsats, og ville samarbeide”

Sara gir senere uttrykk for at det ofte er lettere å samarbeide i kroppsøving enn andre fag, fordi det er flere som er motiverte for faget. Det Sara, og flere av de andre elevene forteller, kan ses på som en del av det Mead kaller for *den generaliserte andre*. Det kan forstås som andre menneskers forventninger til en selv, og det vil legge føringer for menneskers handlinger (Vaage, 1989). Den generaliserte andre kan være forventningene som ligger i konteksten og omgivelsene rundt elevene i kroppsøvingfaget. Når det kommer frem i kapittel 5.3.1 at elevene er tydelige og like i beskrivelsene på hva samarbeid er, og at det vises i kapittel 5.3.2 at elever blir gitt og må ta ansvar for å løse oppgaver, kan det tenkes at kroppsøvingslærerne har lagt forventninger i faget til hva samarbeid er, og forventer at elevene tar ansvar. Det virker som om det har smittet over på elevene når de forteller at de forventer av hverandre at alle bidrar.

At elevene får og må ta ansvar, vises også i elevenes videre svar. I Gloppen (2015) sin masteroppgave finner han at relasjonen mellom kroppsøvingslærer og elev er betydningsfull for elevenes læring i kroppsøvingfaget, og jeg har funnet de samme tendensene i kapittel 5.2.5, der det kommer frem at elevene erfarer kroppsøvingslærer som viktig for egen læring og motivasjon. Jeg ønsket å høre hvordan elevene erfarer kroppsøvingslærers rolle når de samarbeider. Derfor spurte jeg elevene om

kroppsøvlingslærer forklarer hvordan de kan samarbeide om en oppgave, og hva slags tilbakemeldinger de får av kroppsøvlingslæreren underveis i oppgaver.

Det er ingen av elevene som med sikkerhet sier at kroppsøvlingslæreren forklarer hvordan de kan samarbeide om en oppgave. Janne, Ingrid og Sara svarer at det er ikke noe kroppsøvlingslærer forklarer. Mari er litt mer usikker, og svarer at kroppsøvlingslæreren noen få ganger kan komme med forslag og innspill, men at som regel må elevene finne ut av det selv. Anton er også usikker, men er samtidig tydelig på at kroppsøvlingslæreren er opptatt av at alle bidrar, og at de skal oppnå noe sammen. Oliver forteller at kroppsøvlingslærer har fortalt at de må prate sammen for å få samarbeidet til å fungere.

Det varierer også om elevene opplever at de får tilbakemeldinger underveis når de samarbeider. Sara forteller at kroppsøvlingslærer kan si fra hvis det er et veldig dårlig samarbeid. Mari, som går i samme klasse, sier at kroppsøvlingslærer gir positive kommentarer dersom de også får til samarbeidet godt. Janne sier også at de kan få en kort kommentar dersom samarbeidet har vært bra. Ingrid forteller at de ikke får mye tilbakemeldinger, at samarbeidet stort sett går greit, men noen ganger opplever hun at medelever forsvinner ut av timen og overlater ansvaret til andre på gruppen. Hun sier at kroppsøvlingslærer gjerne sier fra til disse elevene. Anton forteller at kroppsøvlingslærer kommer og spør elevene hvordan samarbeidet går. Oliver sier at de får tilbakemeldinger på hvordan de forholder seg til andre elever og at dette knyttes opp mot fair play. Dette er noe de prater om i samtale med kroppsøvlingslærer en gang i halvåret, men han sier ingenting om hvordan kroppsøvlingslærer gir tilbakemelding underveis i timene.

Da jeg først så på elevenes svar, og sammenlignet det med hvordan elevene tidligere har fortalt at de erfarer kroppsøvlingslærer som viktig for egen læring, så det ut som om det var et spenn i funnene. Dette spennet ligger i at elevene erfarer at kroppsøvlingslærer er viktig for egen læring, men elevene opplever ikke å få noe særlig tilbakemelding fra kroppsøvlingslærer på samarbeidet. Samarbeid har tidligere vist seg å være en stor del av faget, så det vil si at det er en viktig del av faget som elevene ikke får tilbakemelding om. Jeg så at dette ble en lineær måte å tenke på, og at jeg må se dette i sammenheng med andre funn i prosjektet. Ved å se nærmere på svarene til elevene, kommer det frem at elevene får tilbakemelding dersom samarbeidet er dårlig eller elever ikke bidrar, og

de får en positiv kommentar dersom samarbeidet fungerer bra. Det kan virke som at kroppsøvingslærer passer på at alle bidrar og tar en del i samarbeidet, men at elevene selv må ta ansvar for å finne ut hvordan de skal løse oppgavene. Dette er i samsvar med diskusjonen i kapittel 5.3.2 om hvordan kroppsøvingslærer legger til rette for at elevene har mulighet til medansvar og medvirkning, og det å ta ansvar kan ses på som en del av elevenes læringsprosess.

I dette delkapittelet viser det seg at elevene har en klar oppfattelse av hva som skal til for at et samarbeid skal fungere, og de forventer at alle bidrar og tar ansvar for å få samarbeidet til å fungere. Elevene blir av kroppsøvingslærer gitt et ansvar for å få samarbeidet til å fungere, og dette kan være en del av læringen til elevene.

5.3.5 Oppsummering

I kapittel 5.3 har jeg presentert funn som omhandler elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving. Funnene er diskutert i lys av kapittel 2 og 3, og sett i sammenheng med funn om elevenes individuelle erfaringer i kapittel 5.2. Jeg vil kort oppsummere hovedfunnene.

Elevene er relativt samstemte på at samarbeid dreier seg om å hjelpe hverandre til å bli gode, inkludere alle, jobbe sammen, og finne ut hvordan man kan løse oppgaver sammen. Elevene gir indikasjoner på at samarbeid er en stor del av faget, og elevene erfarer at de lærer av å samarbeide. Elevene lærer seg å samarbeide som en sosial kompetanse, og de samarbeider for å oppnå læring. Elevene lærer seg også å ta ansvar, og de har medvirkning på hvordan samarbeidet skal foregå og egen læringsprosess.

Det kommer frem at alle elevene mener de lærer best sammen med medelever i kroppsøving. Gruppesammensetning har en sosial betydning for elevene, og funn tyder på at elevene er en del av hverandres ”signifikante andre”. Elevene forventer at alle bidrar og tar ansvar for å få samarbeidet til å fungere. Kroppsøvingslærer gir elevene et ansvar for å få samarbeidet til å fungere, og det kan være en del av elevenes læring.

6. Oppsummering

Kvalitativ forskningsmetode gir grunnlag for en fordypning i de sosiale fenomener vi studerer. Menneskers erfaringer, opplevelser, tanker, følelser, verdier og handlinger kan undersøkes (Thagaard, 2013). I dette siste kapitlet av masteroppgaven vil jeg oppsummere prosjektet, og se på om jeg har besvart prosjektets problemstilling. Avslutningsvis vil jeg forsøke å gi forslag til videre forskning.

Prosjektet har et teoretisk utgangspunkt i George Herbert Mead sin sosialiseringsteori. Mead sitt teoretiske perspektiv har fungert som et verktøy for å undersøke elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøvfingsfaget. Jeg har brukt Mead og hans begreper for å forsøke og forstå hva elevene har fortalt.

6.1 *Problemstillingen*

Prosjektets tema ble valgt på bakgrunn av mine erfaringer og opplevelser som kroppsøvfingslærer. Lite tidligere forskning på samarbeid i kroppsøving gjorde temaet desto mer interessant. Etter å ha sett på samarbeid i relasjon til rammeverket og tidligere forskning i kapittel 2, samt Mead sin teori i kapittel 3, innså jeg at samarbeid er et mer omfattende og større tema enn jeg først trodde. Dermed ønsket jeg å ha en åpen problemstilling og en utforskende tilnærming til temaet. Det ledet frem til følgende problemstilling:

Hvordan erfarer elever det å samarbeide i kroppsøving på videregående skole?

En åpen problemstilling, kontekst og tidligere forskning presentert i kapittel 2, og den teoretiske rammen som er redegjort for i kapittel 3, har vært bakgrunn for intervjuguiden. Gjennom intervjuene belyses to hovedtemaer: elevenes individuelle erfaringer med kroppsøvfingsfaget, og elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving. Det var verdifullt å få et helhetlig bilde av elevenes erfaringer med kroppsøvfingsfaget før jeg stilte spørsmål om samarbeid. Det var viktig for å bli kjent med elevene, det ble en inngang til temaet samarbeid, det har gitt meg mulighet til å se likheter og forskjeller mellom elevene, og jeg har sett elevenes erfaringer med samarbeid i sammenheng med elevenes individuelle erfaringer.

6.1.1 Elevenes individuelle erfaringer med kroppsøving

I formålet med kroppsøving faget står det at elevene skal utvikle kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer (Utdanningsdirektoratet, 2006). I kapittel 5.2.1 viser funn at alle elevene opplever kroppsøving faget som veldig variert med et bredt utvalg av aktiviteter. I hovedsak snakker elevene om aktiviteter som går inn under hovedområdet "Idrettsaktivitet", og noen er innom "Trening og livsstil". I kapittel 5.2.2 viste funn at lekaktivitet er en del av faget for alle elevene, og elevene har positive erfaringer med lek. De positive erfaringene knyttes til at lek er gøy, lek er positivt for den sosiale samhandlingen med andre elever, og lek kan bidra til elevenes egen læring. I kapittel 5.2.3 vises det videre at elevene opplever at kroppsøving lærer vektlegger elevenes interesser i undervisningen, og dette er spesielt positivt for elevenes motivasjon i faget. Funnene er sett i sammenheng med hvordan George Herbert Mead var kritisk til hvordan skolen på hans tid ekskluderte leken som en del av elevenes læring, og at skolen ikke ivaretok elevenes interesser i undervisningen (Vaage, 1998: 2001).

I kapittel 5.2.2 viste det seg at elevene erfarer at lek kan bidra til egen læring. Elevenes erfaringer med læring kommer i større grad frem i kapittel 5.2.4. Læring i kroppsøving var et tema som var litt vanskelig å prate om for flere av elevene, og de trengte litt tid til å svare på spørsmålene om læring. Etter hvert klarte alle å sette ord på hva de lærer i kroppsøving. Elevene er delt i to retninger når de forteller hva de lærer i faget. Tre av elevene prater om kroppslig læring gjennom å lære seg ulike idretter, nye teknikker, og hvordan dette brukes i spill med andre. De tre andre elevene forteller hvordan de lærer om trening i et helseperspektiv. Dette er sett i sammenheng med funn i kapittel 5.2.1.

I kapittel 5.2.3 kommer det frem at kroppsøving lærer er viktig i forhold til at elevenes interesser blir ivaretatt ved at elevene får bestemme aktiviteter. I kapittel 5.2.4 vises det videre at kroppsøving lærer er viktig når elevene introduseres for noe nytt de skal lære. Alle elevene svarer at det er kroppsøving lærer som introduserer elevene for nye aktiviteter. Kroppsøving lærers betydning for elevenes læring og motivasjon kommer ytterligere til syne i kapittel 5.2.5. Alle elevene trekker frem en sammenheng mellom egen læring og kroppsøving lærers veiledning. Elevene mener det er viktig med støtte fra kroppsøving lærer i elevenes læringsprosess, da gjennom muntlig og praktisk veiledning. Elevene erfarer at kroppsøving lærer er viktig for egen læring og

motivasjon. Dette har jeg sett i sammenheng med Mead sin teori, der jeg viste at funnene er i retning av at kroppsøvingslærer kan være en del av elevenes ”signifikante andre” i kroppsøvingsfaget.

6.1.2 Elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving

I kapittel 5.3 har jeg presentert funn som omhandler elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving. Min problemstilling åpnet for å undersøke flere temaer knyttet til samarbeid. Jeg har stilt elevene spørsmål for å belyse hva elevene legger i begrepet samarbeid, hva elevene erfarer at de lærer av samarbeid, hvem de lærer best sammen med, og hva de mener skal til for at et samarbeid skal fungere.

Elevene er relativt samstemte på at samarbeid dreier seg om å hjelpe hverandre til å bli gode, inkludere alle, jobbe sammen, og finne ut hvordan man kan løse oppgaver sammen. Elevene bruker her begreper som finnes i rammeverket. Dette diskuterte jeg i lys av Goodlad sin læreplanteori, som viser at det kan utspille seg store forskjeller i hvordan elever erfarer læreplanen ut i fra hvordan en lærer tolker læreplanen og gjennomfører den i praksis (Engelsen, 1999). Funnene tyder på at kroppsøvingslærerne til elevene jeg har intervjuet bruker de samme begrepene fra læreplanen i undervisningen. På den måten har elevene en klar formening om hva samarbeid betyr, og gir uttrykk for at samarbeid er en viktig del av faget.

I kapittel 5.2.4 kom det frem individuelle erfaringer med hva elevene lærer i faget. I kapittel 5.3.2 belyses hva elevene lærer av samarbeid. Alle elevene erfarer at de lærer av å samarbeide. De forteller om to ulike retninger av læringsutbytte: elevene lærer seg å samarbeide som en sosial kompetanse, og de samarbeider for å oppnå faglig læring. Dette er i tråd med det jeg viste i kapittel 2, at Kunnskapsløftet og ny overordnet del av læreplanen tilsier at det å samarbeide er en viktig kompetanse elevene skal lære seg, og kompetansen i å samarbeide skal brukes for å oppnå læring. Videre funn viser at elevene lærer seg å ta ansvar, de har medvirkning på hvordan samarbeidet skal foregå, og dermed medvirkning på egen læringsprosess. Dette er diskutert på bakgrunn av Opplæringslova § 1-1, som sier at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. Det ser ut til at medansvar og medvirkning blir lagt vekt på av kroppsøvingslærerne til elevene i dette prosjektet.

I kapittel 5.2.5 viste det seg at kroppsøvingslærer kan være en del av elevenes ”signifikante andre” i forhold til egen læring og motivasjon. I kapittel 5.3.3 tyder funnene på at medelever også er en del av hverandres ”signifikante andre”. Elevene er samstemte på at de lærer best sammen med medelever i kroppsøving. Videre er det tydelig at gruppesammensetning har en sosial betydning for elevene, og de har en klar formening om hvem de samarbeider best med. Det viser seg en forskjell i hvem som er elevenes ”signifikante andre” med tanke på hvem elevene samarbeider best med for å oppnå læring. Elevene forteller at de enten samarbeider best med de som er like motiverte som en selv, de samarbeider best med nære venner, eller de samarbeider best med medelever som ikke er en del av deres nærmeste venner.

I kapittel 5.3.2 vises det hva elevene lærer av samarbeidet, og et av funnene er at elevene lærer seg å ta ansvar. Dette viser seg videre i kapittel 5.3.4, der det belyses hva elevene erfarer er viktig for at et samarbeid skal fungere. Som i kapittel 5.3.1, trekker de på ny frem begreper fra rammeverket. Elevene forventer at alle bidrar og tar ansvar for å få samarbeidet til å fungere. Dette kan anses som en del av *den generaliserte andre* i kroppsøvingsfaget. Videre vises det at elevene erfarer at *vokale- og pantomimiske gester* mellom elever i et samarbeid er viktig for at samarbeidet skal fungere.

Samlet sett viser funnene at elevene erfarer samarbeid som en stor og viktig del av faget. Elevene er en del av hverandres ”signifikante andre”, og elevene erfarer samarbeid med medelever som viktig for egen læring. Derfor er tittelen på min masteroppgave det nærmeste jeg kommer en konklusjon etter dette prosjektet: ”Du kan ikke gjøre ting alene”.

6.2 Veien videre

Avslutningsvis vil jeg forsøke å gi forslag til videre forskning, og jeg vil også argumentere for at samarbeid i kroppsøvingsfaget er viktig tema å undersøke videre. Med en åpen problemstilling og utforskende tilnærming til temaet, mener jeg at dette prosjektet har åpnet opp temaet, og jeg håper at mitt prosjekt kan være til inspirasjon for andre.

I mitt prosjekt har jeg undersøkt elevenes erfaringer med samarbeid i kroppsøving gjennom intervjuer. Jeg ser det som interessant å kunne utvide den metodiske tilnærmingen til å innebære intervju av kroppsøvingslærere og elever, samt observasjon av kroppsøvingsundervisning. Dette begrunnet ut i fra Goodlad sin læreplanteori, der det kan utspille seg store forskjeller mellom ”den oppfattede-”, ”den operasjonaliserte-” og ”den erfarte læreplanen” (Engelsen, 1999). I kapittel 5 har jeg, ut i fra hva elevene forteller, pekt på funn som tyder på hva kroppsøvingslærerne gjør og sier i undervisningen. Derfor hadde det vært interessant å forske videre på dette. Jeg tror at en kombinasjon av observasjon og intervju med kroppsøvingslærere og elever vil bidra til et mer helhetlig bilde av samarbeid i kroppsøvingsfaget. Dette kan gi informasjon om hva kroppsøvingslærere tenker om samarbeid i faget, hvordan samarbeid utspiller seg i praksis i undervisningen, og hvordan elevene erfarer dette.

Mitt hovedargument for at samarbeid er et viktig tema for videre forskning, har bakgrunn i mine funn. Når elevene erfarer at samarbeid med medelever er viktig for egen læring i faget, vil jeg påstå at dette er et tema som bør belyses med forskjellige problemstillinger og ulike teoretiske vinklinger. I mitt prosjekt har jeg belyst flere sider av samarbeid i faget. Jeg tror det kan være interessant å fokusere på færre temaer i et prosjekt og gå dypere inn i temaene. Jeg tror det kan føre til en utvidet forståelse, som samlet sett gir større og bredere innsikt.

Jeg tror, uansett hvilke problemstillinger som undersøkes og hvilke metoder som brukes, vil all forskning være nyttig kunnskap for å bidra til å styrke elevenes læring og utvikling i kroppsøvingsfaget.

Referanser

Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i Idrott och hälsa*. Göteborg: Multicare Förlag.

Barker, D., Quennerstedt, M. & Annerstedt, C (2015). *Learning through group work in physical education: a symbolic interactionist approach*. *Sport, Education & Society*, 20(5), 604-623

Dysthe, O. (Red.). (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag AS.

Engelsen, B, U. (1999) *Kan læring planlegges: Arbeid med læreplaner- hva hvordan, hvorfor*. (3.utg, 3. opplag) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Everett, E. & Furuseth, I. (2016). *Masteroppgaven*. (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Gloppen, T. I. (2015). *Kroppsøvingfaget som sosialt lim: En kvalitativ studie av læringsmiljø i kroppsøvingfaget (Vg1) ved to videregående skoler i Oslo*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole, Oslo.

Goodyear, V. A. (2017). *Sustained Professional Development on Cooperative Learning: Impact on Six Teachers' Practices and Students' Learning*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 88:1, 83-94.

Hassmén, N. & Hassmén, P. (2008). *Idrottsvetenskapliga forskningsmetoder*. Stockholm: SISU Idrottsböcker.

Imsen, G. (2014). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Haugaløkken, O.K. & Aakervik, A.O. (1996). *Samarbeid i skolen* (3.utg.). Namsos: Pedagogisk psykologisk forlang.

Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Hentet 27.09.2017 fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#3>

Kunnskapsdepartementet (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Hentet 20.09.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Levin, I. & Trost, J. (1996). *Å forstå hverdagen*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Loland, S. & McNamee, M. (2016). *Philosophical reflection on the mission of the European College of Sport Science: challenges and opportunities*. *European Journal of Sport Science*.
- Neumann, C.B. & Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Informasjonsforvaltning. Hentet 01.10.2017 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa: Trådt i kraft 27.november 1998, sist endret 17.august 2016*. Hentet 10.10.2017 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Redelius, K., & Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). *Communicating aims and learning goals in PE: Part of a subject for learning?* Sport, Education and Society, 20(2), 1-15.

Rivas, M.F. & Mateos, M.E. (2016). *Physical education teachers' attitude toward cooperative learning.* Movimento, 22 (2), 861-876.

Schiefloe, P.M. (2011). *Mennesker og samfunn: Innføring i sosiologisk forståelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet (2006). *Den generelle delen av læreplanen.*

Hentet 29.09.2017 fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_la_replanen_bm.pdf

Utdanningsdirektoratet (2006). *Prinsipper for opplæringen.* Hentet 29.09.2017 fra

https://www.udir.no/globalassets/upload/larerplaner/fastsatte_lareplaner_for_kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet (2012). *Udir – 08 – 2012 – Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 01.10.2017 fra <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Generell del av læreplanen*. Hentet 07.11.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 28.09.2017 fra <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>

Utdanningsdirektoratet (2017). *Ny generell del av læreplanverket*. Hentet 07.11.2017 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>

Vaage, S. (1989). G. H. Mead om utdanning og sosialisering. I: H. Thuen & S. Vaage (Red.), *Oppdragelse til det moderne* (s. 73-91). Oslo: Universitetsforlaget.

Vaage, S (Red.). (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. Georg Herbert Mead i utvalg*. (Oversatt av Thorbjørnsen, K. M.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 129-150). Oslo: Abstrakt Forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Vedlegg 4: Kopi av godkjenning fra NSD

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Forskningsspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
1. Introduksjon	Hvem er eleven?	Kan du fortelle litt om deg selv?	Hva driver du med på fritiden?
2.	Hvordan er elevens forhold til kroppsøving?	Hva syns du om kroppsøvingfaget?	Sammenlignet med andre fag? Hvorfor?
3. Kroppsøvingsfagets innhold	Hva slags aktiviteter vektlegger læreren i undervisningen?	Kan du fortelle litt om hva dere gjør i kroppsøving?	Har du eksempler på aktiviteter dere gjør ofte? Hva slags aktiviteter liker du best? Hvorfor? Hva slags aktiviteter liker du ikke så godt? Hvorfor?
4.	Hvordan er undervisningen preget av lek (play)?	Har dere noen ganger leker i kroppsøving?	Har du eksempler på leker? Hvilke leker liker du best? Kan du begrunne? Bruker dere leker for å lære noe nytt? Har du eksempel på en slik situasjon?
5.	Hvordan vektlegges elevenes interesser i undervisningens	Får dere noen gang velge aktiviteter i	Hvordan gjør dere det når dere skal velge?

	innhold?	kroppsøving?	Hva bestemmer læreren? Hva får dere bestemme?
6. Læring	Hvordan foregår læring av nye temaer/aktiviteter?	Hva vil det si ”å lære noe” i kroppsøving?	Har du eksempler på noe du har lært? Hvordan lærte du dette? Hvordan ble dette introdusert for dere? Får dere vite før timene hva dere skal lære? Når visste du at du hadde lært det som var nytt?
7. Elev-lærer relasjon	Hvordan erfarer eleven kroppsøvingslærer som ”signifikante andre” i elevens læring?	Kan du si litt om hvordan kroppsøvingslærer hjelper deg når du skal lære noe?	Når får du tilbakemeldinger fra lærer? Hva slags tilbakemeldinger får du? Er tilbakemeldingene til hjelp for deg til å lære? Er tilbakemeldingene til hjelp for at du skal fortsette med det du prøver å få til?
8.	Er kroppsøvingslæreren en av elevenes ”signifikante andre”?	Tenker du at kroppsøvingslæreren kjenner deg godt?	Bruker læreren navnet ditt? Vet kroppsøvingslæreren hvilke aktiviteter du liker?
9. Samarbeid	Hvordan definerer eleven begrepet ”samarbeid”?	Hva vil du si at det å ”samarbeide” betyr i kroppsøving?	Syns du det er lett å samarbeide i kroppsøving? Er det noe som er vanskelig?

10.	Hvordan vektlegges samarbeid i undervisningen?	Hva slags oppgaver har dere når dere samarbeider i kroppsøving?	Har dere ofte samarbeid i kroppsøving?
11.	Hvordan foregår samarbeid i kroppsøvingstimen?	Har du et eksempel på når dere samarbeidet i kroppsøvingstimen?	Hva gjorde dere da? Hvordan ble grupper satt sammen? Hvordan foregikk samarbeidet? Hva lærte dere da? Hvordan avsluttet dere oppgaven?
12. Samarbeid for læring	Hva oppfatter eleven som meningen med samarbeid?	Hva tror du var grunnen til at dere skulle samarbeide i den oppgaven?	Forklarte kroppsøvlingslæreren hvorfor dere skulle samarbeide?
13.	Hvilken betydning har ”signifikante andre” for elevenes læring?	Lærer du best alene eller sammen med andre når dere har kroppsøving?	Kan du begrunne? Er det noen medelever du samarbeider bedre med enn andre? Hvorfor?
14. Samarbeid som sosial kompetanse	Hvordan brukes samarbeid for å utvikle elevenes sosiale kompetanse?	Hva tenker du er viktig for at et samarbeid skal fungere?	Forklarer kroppsøvlingslæreren dere hvordan dere kan samarbeide om en oppgave? Hva slags tilbakemeldinger får dere av læreren underveis i oppgaver? Hva gjør elever for å få samarbeidet til å fungere? Hva forventer dere av hverandre når dere

			samarbeider?
15.	Hvordan påvirkes elevrelasjoner av samarbeid?	Har dere brukt samarbeid for å bli bedre kjent med hverandre i klassen?	Hva slags oppgaver fikk dere da? Har dere fått slike oppgaver i både 1. og 2. klasse? Har du blitt bedre kjent med noen da?
16. Avslutning	Har eleven noe å legge til?	Er det noe du har kommet på underveis du har lyst til å legge til?	

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget”

Bakgrunn og formål

Jeg, Agnethe Klepp, er masterstudent ved Norges Idrettshøgskole, og vil gjøre en forskningsstudie i undersøkelse i kroppsøvfingsfaget ved andre året på videregående skole, om hvordan elever erfarer samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget.

Du forespørres om å delta i mitt prosjekt.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et individuelt intervju, hvor vi blir enige om tid og sted. Intervjuet vil ta ca. 30-45 minutter, og intervjuet tas opp på lydopptak. Spørsmålene vil omhandle kroppsøvfingsfaget og samarbeidslæring. Dersom foreldre eller elever ønsker å se intervjuguide i forkant av deltakelsen, så er det mulig etter forespørsel.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare masterstudent Agnethe Klepp og veileder professor Jorunn Spord Borgen som vil ha tilgang til datamaterialet. Datamaterialet vil bli lagret slik at ingen andre kan få tilgang til informasjonen, og materialet vil være beskyttet med passord. Deltakerne i prosjektet blir anonymisert og vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.12.2018, og innsamlede opplysninger vil være anonymisert og lydopptak blir slettet.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet, og ikke bli brukt i prosjektet.

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent Agnethe Klepp på telefonnummer 46428131 eller veileder professor Jorunn Spord Borgen på 23262394.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Navn på prosjektdeltaker)

(Signatur prosjektdeltaker, dato)

(Signatur foresatte, dato)

Jeg samtykker til å delta i intervju

Jeg samtykker til at opplysninger kan publiseres/lagres etter prosjektslutt

Vedlegg 4: Kopi av godkjenning fra NSD



Jorunn Spord Borgen
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 08.02.2018

Vår ref: 57914 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.12.2017 for prosjektet:

<i>57914</i>	<i>Samarbeidslæring i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
<i>Student</i>	<i>Agnethe Klepp</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 15.12.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74 / belinda.helle@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Agnethe Klepp, agnetheklepp@gmail.com



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57914

Dere har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Personvernombudet forutsetter at dere behandler alle data i tråd med Norges idrettshøgskole sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 15.12.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at dere vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>