



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Markus Nikolay Berntsen**

**«Det er gøy at vi samarbeider og at alle får  
sjansen til å lære»**

En kvalitativ studie om elevers opplevelse av ballspill med samarbeidslæring som  
undervisningsmodell

«It's fun that we cooperate and that everyone gets  
the chance to learn»

A qualitative study of students' experience of ballgames with cooperative learning as  
a pedagogical model

Master i kroppsøving og idrett

KI900\_1

**2022**

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan elever opplever ballspill med samarbeidslæring som undervisningsmodell, og også hvilke muligheter og hindringer modellen har i ballspill.

Det teoretiske rammeverket i denne studien er samarbeidslæring, med de fem nøkkelprinsippene i modellen som kjerne. Det er en kvalitativ studie, hvor dataen er samlet inn gjennom observasjon og semistrukturerte intervjuer. Seks undervisningstimer og seks intervjuer med ulike elever på en barneskole. Datamateriale er analysert i tråd med tematisk analyse.

Funnene i studien viser at elever opplever samarbeidslæring som inkluderende, og at elever med idrettslig bakgrunn tilpasser seg andre elever. Dette påvirket elevene uten idrettsbakgrunn sin trivsel og motivasjon i kroppsøvingfaget. Videre viser funn at elevene utviklet seg innenfor de fire læringsdomene, og at de likte å lære av andre elever i klassen.

I tråd med tidligere forskning og teorien om samarbeidslæring argumenterer jeg for at ballspill kan beholde sin posisjon i kroppsøvingfaget med samarbeidslæring som undervisningsmodell.. Det er på bakgrunn av at funnene i studien viser at elever som tidligere ikke har likt kroppsøvingfaget hvor ballspill med tradisjonell undervisningsmetode har vært sentralt, endrer sin opplevelse av faget når ballspill blir undervist med samarbeidslæring.

Studien konkluderer med at ballspill kan bli brukt som læringsaktivitet med den nye læreplan hvor elever har mulighet til å lære forskjellige læringsmål hvis samarbeidslæringens fem prinsipper blir brukt aktivt i undervisningen.

## Abstract

In this study, I investigate student` experiences with ballgames in physical education (PE) in light of the pedagogical model of cooperative learning (CL). Further, I discuss possibilities and challenges of the CL model in relation to Ballgames.

The empirical basis for the study consists of observation of six PE classes and semi-structured interviews with six elementary students. The data is analyzed using thematic analysis, and theoretically the study draws on the CL model and its five key elements.

My findings suggest that students experience CL as inclusive and that students with an athletic background adapted to students without athletic backgrounds. This experience affected the non-athletic students` motivation and well-being in the PE subject. Further findings in the study showed that students learn in the four different learning domains, and they liked the fact that they taught each other.

Considering the CL model and previous research on the field, I argue that ballgames can still be a central part of PE. This is supported by my findings that show that students who reported that they did not like ballgames, changed their perception of ballgames after their experience with ballgames in this project. This indicates that ballgames based on CL model can be employed as a learning activity in relation to a multitude of learning objectives.

## Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess med både oppturer og nedturer. Samtidig som jeg ser tilbake på en tid som har gitt meg mye hodebry, har det siste året vært veldig lærerikt med blant annet skolebesøk og dypdykk i tidligere forskning som kommer veldig godt med videre i jobben som kroppsøvlingslærer. Jeg vil benytte forordet til å takke personer som har vært med meg gjennom denne prosessen og pushet meg i tider hvor det har vært nødvendig.

Jeg vil takke min veileder, professor Marie Öhman. Du er en dyktig veileder. Takk for alle veiledninger med tilbakemeldinger både muntlig og skriftlig. Takk for at du har vært tilgjengelig når det har vært nødvendig, og ikke minst for at du har pushet meg til å jobbe i tider hvor det har vært litt tungt. Det setter jeg enormt stor pris på nå.

Takk til lærer og klasse som har latt meg gjennomføre forskningen hos dere i en lengre periode. Takk for at dere delte opplevelser og erfaringer knyttet til prosjektet.

Mine foreldre, tusen takk for både støtte og alle bidrag dere har hatt det siste året. Deres tålmodighet og evne til å lytte og diskutere har vært gull verdt.

Til slutt vil jeg takke mine medstudenter som har gjort de siste to studieårene til en fryd. Dere vet hvem dere er. Takk for faglig diskusjoner, lange dager og gode samtaler. Det har vært en sann glede i lag med dere.

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>3</b>
<b>Forord.....</b>	<b>4</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>7</b>
<b>1.1 Bakgrunn for studien .....</b>	<b>7</b>
<b>1.2 Er posisjonen til ballspill i endring i læreplan og faget.....</b>	<b>8</b>
<b>1.3 Problemstilling .....</b>	<b>9</b>
<b>1.4 Forskningsspørsmålet.....</b>	<b>10</b>
<b>1.5 Tidligere forskning.....</b>	<b>10</b>
1.5.1    Kritikk mot ballspillundervisning.....	10
1.5.2    Samarbeidslæring i kroppsøving .....	12
<b>2 Teori .....</b>	<b>14</b>
<b>2.1 Samarbeidslæring.....</b>	<b>14</b>
<b>2.2 utfordringer til samarbeidslæring .....</b>	<b>16</b>
<b>2.3 Muligheter i samarbeidslæring .....</b>	<b>17</b>
<b>2.4 Teamball som struktur i samarbeidslæring.....</b>	<b>18</b>
<b>3 Metode .....</b>	<b>20</b>
<b>3.1 Kvalitativ metode .....</b>	<b>20</b>
<b>3.2 Datainnsamling .....</b>	<b>20</b>
<b>3.3 Utvalg .....</b>	<b>20</b>
<b>3.4 Observasjon .....</b>	<b>22</b>
<b>3.5 Gjennomføringen av observasjon .....</b>	<b>23</b>
<b>3.6 Intervju.....</b>	<b>23</b>
<b>3.7 Gjennomføringen av intervjuene .....</b>	<b>24</b>
<b>3.8 Transkribering.....</b>	<b>24</b>
<b>3.9 Analyse .....</b>	<b>25</b>
3.9.1    Å bli kjent med dataen.....	25
3.9.2    Lage koder .....	25
3.9.3    Å skape temaer .....	26
3.9.4    Gå igjennom temaene .....	27
3.9.5    Navngi og definere temaene .....	27
3.9.6    Skrive rapporten .....	28
<b>3.10 Kvalitet .....</b>	<b>28</b>
<b>3.11 Reliabilitet .....</b>	<b>29</b>
<b>3.12 Validitet.....</b>	<b>29</b>
3.12.1    Intern validitet.....	30
3.12.2    Ekstern Validitet .....	30



3.13	Etiske vurderinger .....	30
<b>4</b>	<b>Resultat .....</b>	<b>33</b>
<b>4.1</b>	<b>Samarbeidslæring legger til rette for inkludering og mestring .....</b>	<b>33</b>
4.1.1	Kommunikasjon bidro til trivsel og følelsen av mestring .....	35
4.1.2	Elevene opplevde anerkjennelse når de var avhengig av hverandre .....	36
4.1.3	Tilhørighet i en gruppe gjorde at elevene følte seg inkludert.....	37
<b>4.2</b>	<b>Hindringer i arbeidet med samarbeidslæring.....</b>	<b>38</b>
4.2.1	Prosessvurdering kan være utfordrende .....	39
4.2.2	Opplevelsen til idretts aktive elever .....	40
4.2.3	Reglene i spill kan føre til utfordrende situasjoner.....	41
<b>4.3</b>	<b>Gruppearbeid kan bidra til læring .....</b>	<b>43</b>
4.3.1	Elevene utvikler sine sosiale ferdigheter i undervisningen .....	43
4.3.2	Lagfølelsen bidrar til utvikling av taktiske og tekniske ferdigheter .....	45
<b>5</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>47</b>
5.1	Ballspill med samarbeidslæring – elevenes opplevelse .....	47
5.2	Potensielle hindringer med samarbeidslæring fra elevens perspektiv .....	50
5.3	Utviklingen av sosiale ferdigheter kan redde ballspilletts plass i kroppsøvningsfaget .....	52
<b>6</b>	<b>Konklusjon og kritiske refleksjoner .....</b>	<b>56</b>
6.1	Videre forskning.....	57
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>58</b>
	Vedlegg 1 .....	62
	Vedlegg 2 .....	63
	Vedlegg 3 .....	64
	Vedlegg 4 .....	67
	Vedlegg 5 .....	69

## 1 Innledning

I denne studien ønsker jeg å se på elevers opplevelse av ballspillundervisning i kroppsøvfingsfaget på barneskolenivå. Ballspill er en aktivitet som blir hyppig brukt i kroppsøvfingsfaget (Moen, et al, 2018). Det finnes allerede forskning som går på elevenes trivsel i faget (Säfvenbom, 2014; Andrews & Johansen, 2015; Andrews & Johansen, 2008) som forteller at de som trives best har idrettslig bakgrunn. Grunnen til at jeg ønsker å se nærmere på elevenes opplevelse av ballspill på barneskolenivå er at det er lite forskning som er rettet mot de yngste i skolen, samtidig som det også har kommet en ny læreplan i kroppsøvfingsfaget som kan være med på å endre undervisningspraksisen i ballspillundervisningen. Jeg vil i denne oppgaven derfor se på hvordan elever opplever ballspillundervisning med samarbeidslæring som undervisningsmodell. Det er en modell som bryter med den tradisjonelle undervisningen hvor det legges opp til teknikkinnlæring og mye konkurranse, og som fram til i dag er blitt hyppigst brukt i faget (Moen et al, 2018). samarbeidslæring tar fokus vekk fra resultat, og fokuserer mer på mellommenneskelige ferdigheter, og det å gjøre hverandre gode.

Videre i innledningskapittelet vil bakgrunn for studien, problemstilling, forskningsspørsmål, og tidligere forskning bli presentert. Deretter kommer det et teori-, metode-, resultat- og diskusjonskapitel. I teorikapittelet vil teorien for oppgaven bli presentert. Metodekapittelet inneholder alt av mine metodiske valg, og refleksjoner knyttet til hvorfor jeg har valgt disse. Analyseverktøyet jeg har brukt vil bli presentert i metodekapittelet. Det siste steget i analysen blir presentert i et eget resultatkapitel hvor temaene fra analysen blir utgangspunktet for resultatene. Etter resultatkapitelet kommer et diskusjonskapitel hvor resultatene vil bli diskutert knyttet opp til relevant teori. Helt til slutt vil en konklusjon, kritiske refleksjoner og veien videre fra dette prosjektet i forbindelse med forskning bli presentert.

### 1.1 Bakgrunn for studien

Kroppsøvfingsfaget har som formål å motivere elever til livslang bevegelsesglede. For å kunne ha en mulighet til å oppnå dette, må kroppsøvfingsfaget skape mestring for flest mulig. Ifølge forskningen til Johnson og Johnson (2015) har ballspill blitt trukket fram som en aktivitet som har ført til negative holdninger til faget for enkelte elever, fordi faget blir lagt opp på feil premisser. Ifølge informanter ble ballspill lagt opp for de flinkeste. En annen studie viser at kroppsøvfingsfaget tradisjonelt inneholder mye lagidretter og tradisjonelle

undervisningsmetoder (Moen et al, 2018). Tradisjonell undervisning i kroppsøving knyttes ofte opp mot introduksjon, teknikktrening og en form for spill i en idrettsaktivitet. Det kom i 2018 opp en debatt etter en studie av Säfvenbom et al i 2014 som viste til at elever som ikke har idrettslig bakgrunn trives mindre i kroppsøvingsfaget. Debatten gikk ut på ballspill sin posisjon i kroppsøvingsfaget. Debatten vil bli presentert mer detaljert i kapittelet om tidligere forskning, men etter at det i 2020 kom en ny læreplan i kroppsøving, har idrettslig aktiviteter blitt tonet ned i læreplanen. I den nye læreplanen er det lagt opp til mer variasjon, og det settes fokus på deltagelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter. Ifølge utdanningsdirektoratet (2019) skal kroppsøvingsfaget bidra til å utvikle en forståelse for ulikheter, og anerkjenne dette ved at faget skal være inkluderende for alle. Elevene skal også ha aktiv medvirkning, og læreplanen legger opp til mye refleksjon knyttet til egen utvikling. Dette er i tråd med undervisningsmodellen samarbeidslæring. Samarbeidslæring bygger på fem prinsipper som skal sørge for at alle elever blir inkludert både faglig og sosialt.

På bakgrunn av den nye læreplanen og debatten om ballspill har jeg et ønske om å se om ballspill sin posisjon i faget fortsatt kan stå sentralt, ved at en tar i bruk en annen undervisningsmodell. Den nye læreplanen legger opp til mye samarbeid og refleksjon. Dette er i tråd med modellen samarbeidslæring. Kan samarbeidslæring i ballspill bidra til at flere elever trives i kroppsøvingsfaget når det er ballspill? For å kunne vite dette er en nødt til å forske på temaet, og i den forbindelse ønsker jeg å se på hvordan elever opplever ballspill med samarbeidslæring som metode. Hensikten med studien er å få en innsikt i hvordan elever på barneskolen opplever ballspill med samarbeidslæring som modell, og hvilke muligheter og utfordringer modellen har.

## 1.2 Er posisjonen til ballspill i endring i læreplan og faget

I 2020 kom det en ny læreplan i kroppsøvingsfaget. Det kommer tydelig fram at elevene skal få et innblikk i et bredt utvalg av aktiviteter. Den nye læreplanen har et mindre fokus på idrett, dette kommer tydelig fram ved at ordet idrett omtrent ikke lenger brukes. I tidligere læreplaner har ordet idrett stått sentralt. Senest i læreplan (LK06) var idrettsaktivitet et hovedområde, hvor det sto at faget skulle omfatte mange idretter. I den nye læreplan LK20 er kjerneelementet idrettsaktivitet byttet ut med bevegelse og kroppslig læring (Utdaningsdirektoratet, 2020). Det betyr at fra LK06 hvor idrettsaktiviteter sto sentralt som et hovedpunkt, til den nye læreplan hvor idrettsaktiviteter kun nevnes en gang under



kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring i LK20 har det skjedd en endring. Ifølge utdanningsdirektoratet (2019) har den nye læreplanen tatt en retning mot et mindre idrettsrettet fag. Den nye læreplanen har et større fokus på et variasjon i faget hvor elevene skal utforske egen kropp, identitet og selvbylde.

Ballspill har hatt en stor plass i fagets innhold de siste årene. I forskningen til Moen et al (2018) svarte elever på en undersøkelse at ballspill var den aktiviteten de hadde hyppigst i faget. Dette kan ha med at et av hovedområdene i faget var idrettsaktiviteter, og at det ofte ble knyttet til ballspill med to eller flere lag. At ballspill er hyppig brukt i kroppsøvfingsfaget vet vi fra forskning, men hvordan blir det i tiden fremover med den nye læreplanen?

Læreplanen er et styringsdokument som fungerer som et verktøy for både lærere og elever. Den inneholder kompetansemål som sier noe om hva som forventes at elevene skal kunne etter ulike trinn. Den nye læreplanen har kanskje ikke et eget hovedområde som er spesifikt knyttet opp mot idrettsaktiviteter, men faget skal gi elevene mulighet til å utvikle samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (utdanningsdirektoratet 2020). Nytt av læreplanen er også de tverrfaglige temaene. Et av disse heter demokrati og medborgerskap, som sier at elevene skal få kunnskap og forståelse av demokratiske verdier ved deltagelse og samarbeid i aktiviteter. Begreper som «lagidretter», og «fair play» er også kuttet ut, dette kan være et steg i retning mot et mindre idrettslig fokus i kroppsøvfingsfaget. Ifølge Aasland et al (2020) kan den nye læreplanen tolkes slik at kroppsøvfingslærere kan jobbe mer temabasert, og i den anledning bruke ulike ballspill som læringsaktiviteter for et gitt tema som for eksempel samspill. Det er derfor interessant å se hvordan elever opplever ballspill med samarbeidslæring som metode, for å se om dette er en undervisningsmetode som kan fungere godt i tråd med den nye læreplanen og om den bidrar til at flere liker kroppsøvfingsfaget.

### 1.3 Problemstilling

Kroppsøvfingsfaget skal bidra til livslang bevegelses glede for alle. Etter at den nye læreplanen for kroppsøving kom er kan det tenkes at idrettsfokuset har blitt mindre, men forskning viser at de aller fleste liker kroppsøvfingsfaget og hvordan det har blitt undervist (Vinje, 2018). Det vil derfor være interessant å se om ballspill kan benyttes som et verktøy i kroppsøvfingsundervisningen med samarbeidslæring som metode for å skape positive opplevelser med ballspill for flere elever. Jeg vil i denne oppgaven ha fokus på hvordan elever

opplever ballspill i kroppsøvingsfaget når de møter ballspill gjennom samarbeidslæring for å se om det kan bidra til at flere liker faget. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan opplever elever ballspill i kroppsøvingsfaget når de blir undervist med samarbeidslæring som metode?

#### 1.4 Forskningsspørsmålet

For å kunne svare på problemstillingen i oppgaven har jeg lagd et konkret forskningsspørsmål som jeg vil bruke aktivt for å kunne svare på problemstillingen. Jeg ønsker å kunne se hvilke muligheter samarbeidslæring har i ballspill, men samtidig må det være rom for at det også kommer noen negative effekter ved bruk av metoden. Derfor har jeg valgt å lage forskningsspørsmålet:

Hvilke muligheter og begrensinger har samarbeidslæring som undervisningsmetode ballspill i kroppsøvingsfaget?

#### 1.5 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg trekke fram tidligere forskning basert på kroppsøvingsfaget og ballspill og deres posisjon i faget. Avslutningsvis vil tidligere forskning knyttet til samarbeidslæring i kroppsøving bli presentert.

##### 1.5.1 Kritikk mot ballspillundervisning

Kroppsøvingsfaget er et fag som er godt likt, men det er ikke alle elever som liker faget. Det kommer fram i forskningen til Moen et al (2018) at ballspill er den aktiviteten som blir undervist mest i kroppsøvingen. Ballspill er forskjellige aktiviteter hvor det i utgangspunktet kun krever en deltager (Nordberg & Thing, 1990). Et annet funn i forskningen til Moen et al (2018) er at særlig jenter liker kroppsøving mindre etter hvert som de blir eldre. Dette kan ha en sammenheng, hvis en ser på forskningen til Johansen og Andrews (2005) hvor det kommer fram at jenter ikke liker kroppsøvingsfaget fordi de føler at faget er på guttenes premisser fordi det er mye ballspill. Informantene opplevde at de ikke ble inkludert i aktiviteten, da guttene var opptatt av å vinne. Standal et al (2020) viser også at ballspill forekommer oftest i faget sammen med grunntrening. Et annet funn i forskningen til Standal og kollegaene er at

undervisningen ofte er preget av instruksjonisme. Det vil si at læreren ofte viser og forklarer ulike teknikker innenfor en aktivitet.

I Sverige har Larsson og Redelius (2010) gjennomført en studie som viser at omtrent hver tredje elev møter ballspill i undervisningen hver eneste uke. Samme studie viser til at dette også gjelder Danmark hvor det er idretter som dans, svømming og aerobic nærmest aldri forekommer fordi ballspill er så dominerende og tok opp omtrent all tiden i kroppsøvningsfaget. Det at ballspill er dominerende i Sverige og Danmark samsvarer med det vi opplever i Norge basert på resultatet i studien til Standal et al (2020) hvor det kom fram at ballspill forekommer hyppigst av aktiviteter i faget. Et utvalg på 811 svenske elever fordelt på to ulike alderstrinn svarte på studien til Larsson og Redelius (2010). Der kom det fram at 42 elever enten følte seg dårlig eller ønsket å unngå og delta i kroppsøving. Det var flere jenter enn gutter som svarte dette, det kan ses i sammenheng med den norske studien til Andrews & Johansen (2008), og viser at dette er en internasjonal utfordring, hvor målet må være å få flere elever til å like kroppsøvningsfaget.

Før fagfornyelsen kom, var det en diskusjon i Norge rundt hvorvidt ballspill og idrettslige aktiviteter skulle ha en like stor plass i kroppsøvningsfaget som tidligere eller ikke. Debatten kom etter Säfvenboms et al (2014) artikkel som viste at elever uten idrettslig bakgrunn trives mindre i kroppsøvningsfaget, og at faget er for de idrettsflinke elevene. Vinje (2018) svarer på artikkelen i en kronikk hvor han viser til at tallene fra artikkelen er misvisende og at det kun er 12% som ikke liker faget, noe som samsvarer med forskningen til Moen et al (2018). Vinje (2018) argumenterte med at de aller fleste likte ballspill, og at det gir grunnlag for utvikling av både fysisk og sosial kompetanse. Tidligere forskning viser altså at ballspill er godt likt i faget, men at det er noen elever som ikke trives i disse ballspill aktivitetene. Vinje sier at vi bør være forsiktig med å kvitte oss med ballspill, og at det i verste fall kan gjøre at flere misliker faget. Det siste som kom fram i debatten var at idrettslige sterke elever fikk de beste karakterene (Engelsrud & Aasland, 2018), og det stiltes spørsmålsteget ved om idrettsaktiviteter trenger så stor plass i faget. Er det slik at ballspill må få en mindre rolle, slik at elever som ikke liker faget skal endre opplevelsen, eller kan en legge om undervisningen rundt ballspill?

### 1.5.2 Samarbeidslæring i kroppsøving

Samarbeidslæring er en modell som har vært brukt i skolen i lang tid. Men det er ikke før i senere tid at den har kommet til kroppsøvingfaget. Ifølge Johnson og Johnson (2009) har modellen positiv påvirkning på elevenes læring. Det kommer også fram i Johnson og Johnson (2018) at modellen styrker relasjonene blant elevene, og det å jobbe med samarbeidslæring styrker også elevenes selvtillit ved at fokus på resultat ikke står i fokus i kroppsøvingstimene verken hos lærer eller elevene. Det er nærliggende å tro at samarbeidslæring med ballspill som en læringsaktivitet kan minske fokuset på resultat som kan være en utfordring, slik at alle elever kan få oppleve mestring. Ifølge Bjørke (2020) førte samarbeidslæring som modell i faget til at elevene opplevde mer læring i faget med blant annet sosiale ferdigheter. Studien viste også at det varierte mellom elevene hvor lang tid de bruke på å lære seg å jobbe sammen i grupper.

Goodyear og Caseys (2015) gjennomgang av forskning på samarbeidslæring i kroppsøvingfaget viser at modellen kan utvikle elevenes kognitive, sosiale, fysiske og affektive læringsdomener. særlig de tre første domene viste stort læringsutbytte blant elevene i forskningen. Dette er i samsvar med Fernandez-Rio og Casey (2020) som gjennomførte en studie med 90 elever, hvor de ble delt omtrent halvparten i hver sin gruppe. Begge gruppene skulle gjennom en periode bruke idrettslig aktiviteter med samarbeidslæring, men etter en noen undervisningsøkter skulle den ene gruppen tilbake til tradisjonell undervisning, mens den andre fortsatte med samarbeidslæring. Tradisjonell undervisning kjennetegnes ved instruksjon og at det er lærerstyrt. Fokuset til elevene blir veldig ofte på resultat fremfor læring. Resultatet av studien viste at elevene som fortsatte å benytte seg av samarbeidslæring i idrettslig aktivitet evaluerte seg høyere enn den andre gruppen når det gjaldt mellommenneskelige ferdigheter, samarbeid og individuelt ansvar. Dette viser at samarbeidslæring kan ta vekk deler av fokuset på resultat når det er ballspill, noe som kan føre til at ballspill som læringsaktivitet kan oppleves som at er for alle, som for eksempel jentene i forskningen til Johansen og Andrews (2005). Men det er noe som kan ta tid, for i studien til Bjørke og Moen (2020) kommer det fram at elever opplever samarbeidslæring som kjedelig i starten, men får et bedre forhold til modellen underveis i studien. Som studien viser kommer dette av at elevenes forventinger til faget er at det skal være høy aktivitet hele tiden, mens samarbeidslæring legger opp til at elevene skal bruke tid på for eksempel refleksjon. Når lærerne fikk vite at elevene kjedet seg gjennom kommentarer underveis i opplegget

gjorde de noen forbedringer, og etter det ble det en mer positiv holdning til modellen hos elevene.

En annen studie viste til at samarbeidslæring fikk jenter som var lite motivert og ikke likte kroppsøvfaget til å motivere seg for faget i større grad. Det var særlig det at elevene fikk muligheten til å ha ulike roller, hvor enkelte av rollene ikke var så fysisk krevende, men roller hvor de kunne filme og redigere videoer av andre elever som gjennomførte idrettslige bevegelser (Goodyear et al, 2012) som førte til at de ble mer motivert. Gruppen var fremdeles avhengig av elevene som ikke var motivert for faget, men ved at de fikk andre roller som krevde mindre fysisk aktivitet lyktes gruppen hvis alle bidro på hver sin måte. Dette gjorde at jentene som ikke likte kroppsøving begynte å delta aktivt når de fikk muligheten til å bruke videokamera og filme de andre på gruppen. I samme forskning viste deg seg at jentene som ikke likte faget etter hvert som de begynte å bli godt kjent med modellen flyttet seg fra rollen hvor de skulle filme andre elever, til rollen hvor de skulle bli filmet fordi de opplevde det som trygt. Det betyr at etterhvert som samarbeidslæring hadde fått sitt innpass i undervisningen ble elevene mer aktive i læringsprosessen. Dette støttes av Kagan et al (2018) som sier at samarbeidslæring bidrar til at elever får et større faglig utbytte samtidig som de utvikler et bedre selvbilde, noe som igjen kan påvirke trivselen i faget.

## 2 Teori

I dette kapitlet vil samarbeidslæring som modell bli presentert. De fem prinsippene i modellen vil bli gjort rede for og gitt praktiske eksempler. Deretter vil utfordringer og muligheter knyttet til modellen bli skissert. Disse vil senere bli brukt inn i diskusjonsdelen når resultatene vil bli drøftet opp mot teori og tidligere forskning. Avslutningsvis vil teamball som en samarbeidslæring struktur bli presentert.

### 2.1 Samarbeidslæring

Samarbeidslæring er en relativt ny metode innenfor kroppsøvningsfaget, men har vært godt brukt i andre fag som for eksempel matematikk (Bores-García, 2021). Metoden begynte å ta form rundt 1970-tallet. Det er en metode som bygger på at elever skal jobbe i heterogene grupper på tvers av kjønn og fysiske forutsetninger, hvor elevenes samhandling skal føre til at de oppnår målene for læringssituasjonen (Dyson & Grineski, 2013). Lærerens rolle i denne undervisningsmodellen er å veilede gruppene for å gi de støtte og hjelpe de i læringsprosessen. Modellen har ulike strukturer som legger til rette for læring. Kagan et al, (2018) viser til 20 forskjellige strukturer. Dette viser at læreren har mange ulike måter å strukturere undervisningen med samarbeidslæring på. I denne studien vil teamball som struktur bli brukt i undervisningen for å jobbe med samarbeidslæring. Samarbeidslæring har som prinsipp at elever skal lære med, av og for hverandre. For at gruppene skal jobbe med samarbeidslæring er det en forutsetning at noen elementer må være med, slik at forholdene ligger til rette for samarbeid. Ifølge Johnsen et al (2013) er det fem prinsipper som må brukes for at modellen skal fungere. Prinsippene oversatt til norsk er positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar, konstruktivt samspill, mellommenneskelige ferdigheter og prosessvurdering. For at samarbeidslæring skal fungere optimalt må læreren formulere målene for timen på en slik måte at disse prinsippene blir brukt.

*Positiv gjensidig avhengighet* betyr at hvert enkelt medlem i gruppa er nødt til å være avhengig av hverandre. Gruppen fungerer ikke hvis en på gruppen melder seg ut, fordi gruppemedlemmene er linket sammen. (Dyson & Grineski, 2013). Positiv gjensidig avhengighet er ikke noe som skjer automatisk i et samarbeid, elevene i gruppa må forstå at de ikke lykkes i oppgaven uten at alle er involvert, og at deres innsats ikke kun påvirker en selv, men hele gruppen (Johnson et al, 1994). Dette betyr at det ikke kan være en elev på gruppa som gjør alt for gruppen, men at alle bidrar. Samarbeidslæring er derfor avhengig av at

oppgavene som blir gitt er gruppeoppgaver, hvor hvert enkelt individ må bidra (Dyson & Casey, 2009). Læreren må formulere klare læringsmål som krever at elevene er avhengig av alle på gruppa. Det finnes forskjellige måter å gjøre dette, et eksempel kan være å gi elevene roller de må fordele i gruppen. Det kan også være at elevene kan komme fram til regler som krever at de blir avhengig av hverandre. Et eksempel til dette prinsippet i ballspill kan være at elevene har blitt enige om en regel innenfor basket om at alle i gruppa må være innom ballen før de kan skyte på kurven. Det betyr at for at gruppen skal lykkes så er de avhengig av at alle på gruppen lykkes, og det krever et samarbeid for å få det til (Dyson & Casey, 2012). Ved bruk av denne regelen legges det til rette for positiv gjensidig avhengighet. En annen fordel med ballspill ved dette prinsippet er at eleven som senterer og den som skal motta pasningen er gjensidig avhengig av hverandre uavhengig av deres ferdigheter. Ifølge Johnson et al (1994) er prinsippet om positiv gjensidig avhengighet kjernen i samarbeidslæring. Det er viktig at alle elevene er klar over at de påvirker hverandres læring, og at de er et lag som påvirker hverandre.

*Individuelt ansvar* avhenger av at vært enkelt medlem i gruppa tar ansvar for sin oppgave og gjennomfører den gitte oppgaven (Dyson & Casey, 2012). Prinsippet er med på å forsøke og hindre «gratispassasjerer» i gruppearbeidet slik at elevene i gruppa føler at de må bidra med sin oppgave. Individuelt ansvar er sterkt knyttet til prinsippet positiv gjensidig avhengighet fordi begge har som mål å sørge for at alle elever bidrar innad i gruppa. Dette gjøres ved at oppgavene legger til rette for at individenes innsats og resultat påvirker gruppen og enkeltindividet. For eksempel i basketball øvelsen hvor alle må være innom ballen, så sier dette prinsippet at eleven er nødt til å ta ansvar for å bli inkludert i øvelsen slik at en får ballen. Dette gjør ifølge Johnson et al (1994) at samarbeidslæring bidrar til at hvert enkelt individ opplever utvikling i gruppearbeid gjennom prinsippet individuelt ansvar.

For at gruppen skal fungere slik en ønsker i samarbeidslæring er gruppen nødt til å ha et *konstruktivt* samspill. Det betyr at gruppemedlemmene er oppmuntrende og støtter hverandre i læringsprosessen (Dyson & Grineski, 2013). Oppmuntrende og støttene kommentarer fører til at elever vil føle seg tryggere innad i gruppene, som på sikt kan føre til at elevene utfordrer seg selv mer. Samtidig som elevene skal opptre oppmuntrende og støttende skal de også hjelpe hverandre med å lære (Casey & Dyson, 2012). Det kan for eksempel i en kroppsøvingstime legges til rette for at gruppene skal øve på teknikk innenfor en

idrettsaktivitet. Innad i gruppen vil elever kunne lære hverandre hvordan de skal utføre en teknikk, for eksempel en pasning i fotball ved at en elev som kan teknikken godt viser den for resten av gruppen og korrigerer de for at de skal utvikle teknikken deres. En viktig faktor i dette prinsippet ifølge Dyson og Casey (2016) er at gruppearbeidet foregår mest mulig ansikt til ansikt slik at de gjør oppgavene i fellesskap og ikke individuelt. Dette er for å bevare de positive effektene ved samarbeidslæring.

Samarbeidslæring som modell krever at elevene bruker sine sosiale ferdigheter i gruppearbeidet. Dette kan være å kommunisere i gruppa, ta avgjørelser, lytte eller og bli enige som gruppe. Elever skal også kunne håndtere konflikter som oppstår internt i gruppa, dette krever at elever jobber aktivt med *mellommenneskelige ferdigheter* (Dyson & Casey, 2012). Dette kan for eksempel bli brukt i forkant av en øvelse i en kroppsøvingstime hvor elever innad i gruppa skal bli enige om roller og hvordan de skal løse oppgaven de har fått. I dette eksempelet må elevene komme til en enighet og støtte det valget som blir tatt innad i gruppa. Dette er ferdigheter som må læres. Ifølge Johnson et al (1994) må lederskap, konflikthåndtering og kommunikasjon læres like nøye som akademiske ferdigheter.

Det siste prinsippet bygger på at en kroppsøvingstime med samarbeidslæring skal inneholde tid for elevene til å reflektere over deres eget og gruppens arbeid. Her skal gruppene få tid til å reflektere over hvor godt de oppnår målene som er gitt. Denne refleksjonen kan skje når som helst i løpet av en time og kalles *prosessvurdering* (Dyson & Casey, 2012). I en kroppsøvingstime kan det for eksempel være etter en spillsituasjon hvor elevene blir bedt om å gå i gruppene sine for å reflektere over hvordan det gikk, og hva de kan gjøre for at det skal gå enda bedre i neste situasjon. Elevene skal i refleksjonen da bli enige om hva de ønsker å gjenskape i øvelsen, og hva de må forbedre for å oppnå enda mer læring.

## 2.2 utfordringer til samarbeidslæring

Samarbeidslæring som en pedagogisk modell ser ut til å fungere godt ifølge tidligere forskning (Casey, 2012), men den byr også på noen utfordringer. En naturlig utfordring med den pedagogiske modellen er at den er relativt ny, noe som betyr at den kan være ukjent for læreren, og det tar tid å sette seg inn i en ny undervisningspraksis. Det at læreren gir fra seg mye av læringsansvaret til elevene kan oppleves krevende, og gjør at lærere ofte fortsetter med tradisjonell undervisning. At elevene får mer ansvar er også ukjent for elevene, og ifølge



Casey et al (2009) tar det tid før elevene blir trygge på hverandre i samarbeidet. En annen utfordring knyttet til modellen er at den er tidkrevende. Dette kan ses i tråd med (Bjørke, 2020) hvor studien viste at det tok 17 undervisningstimer før elevene samarbeidet godt i kroppsøvingstimene. Det kan føre til at flere lærere i kroppsøving ikke gir samarbeidslæring den tiden modellen trenger fordi det i realiteten kanskje kan ta 10 uker å oppleve endringer i undervisningen. Det at lærere vet at det kan ta så lang tid, samtidig som modellen er ukjent for de kan være en utfordring ved at de ikke vil ta sjansen på å endre praksis. Ifølge Casey (2014) fungerer modellen fint i startfasen, ofte fordi det er noe nytt og spennende, Men at det avtar etter hvert og det ofte ender opp med at lærerne tar sin gamle praksis i bruk igjen fordi de ikke ser samme utvikling hos elevene etter en liten periode med modellen. Dette er i tråd med Bjørke (2020) som sier at lærere opplever samarbeidslæring som en modell som krever nøye planlegging hvor en må treffe de prinsippene som legger til rette for læring. Den siste utfordringen jeg vil ta for meg er noe Bjørke (2020) tar for seg. Lærere kan bruke samarbeidslæring feil, eller blande den sammen med andre modeller slik at det blir en blanding av tradisjonell undervisning og samarbeidslæring. Det er viktig for modellen at de fem nøkkelprikkene blir fulgt i undervisningen, slik at det er gruppearbeid og interaksjon innad i gruppene som legger til rette for at elevene skal lære med og av hverandre.

### 2.3 Muligheter i samarbeidslæring

Samarbeidslæring er en modell som tydelig har noen utfordringer knyttet til både elev og lærer, men har som tidligere nevnt også mange positive effekter ifølge Casey (2012). Bjørke (2020) viser til at samarbeidslæring som modell kan ha god påvirkningskraft på klassemiljøet i klassen. At klassemiljøet blir godt kan påvirke elevenes muligheter til å lære, for eksempel er det vist at samarbeidslæring bidrar til at elever med autisme som ofte har utfordringer i kroppsøvingsfaget kan oppleve at de mestrer en oppgave samtidig som de opplever at de blir akseptert (Grenier & Yeaton, 2019). Det viser at samarbeidslæring kan ha positiv effekt på elevenes motivasjon for læring, da de får et miljø i undervisningstimene hvor de har ansvar for hverandres læring som bidrar til at ingen av elevene faller ut og blir en «gratispassasjer». En annen grunn til at klassemiljø kan utvikles i positiv retning er at samarbeidslæring er en inkluderende undervisningsmodell. Det viser studien til Dyson (2001), hvor elevene lærte å ha tillitt til hverandre gjorde at de brydde seg mer om de andre på gruppa. Det førte til at elevene støttet og hjalp hverandre i riktig retning, og kan påvirke elevenes motivasjon for faget, noe elevene i studien til Goodyear et al (2012) erfarte.

En annen mulighet samarbeidslæring har og som også er hensikten med modellen er at den kan utvikle elever til individer som vil fungere i samfunnet (Bjørke, 2020). Modellen har gode muligheter til å utvikle elevenes bevissthet på hvordan en skal forholde seg til andre mennesker, og hvordan en skal kunne samarbeide med andre mennesker som er ulike en selv. Det gjelder ikke bare i selve aktiviteten, men også når elevene skal lære av hverandre og reflektere sammen. I de situasjonene kan det for eksempel oppstå uenighet, og elevene vil kunne lære det å diskutere og komme til enighet i grupper. Samarbeidslæring gir mulighet for læreren å veilede slik at læreren sørger for at diskusjoner i gruppene foregår innenfor trygge rammer, slik at elevene faktisk lærer noe av det. Elevene får gode forutsetninger til å utvikle sosiale ferdigheter som for eksempel det å lytte til andre og vise respekt. Disse egenskapene, og andre sosiale ferdigheter får elever utfordret seg på gjennom undervisningsmodellen ved at de jobber sammen i grupper, hvor alle skal få muligheten til å dele erfaringer, ideer og jobbe demokratisk innenfor de små heterogene gruppene.

#### 2.4 Teamball som struktur i samarbeidslæring

Teamball er en videreføring av modellen teaching games for understadning (TGfU) som ble utviklet i Danmark (Ronglan, 2022). Hovedforskjellen er at i teamball tas fokuset bort fra selve spillet, og tar utgangspunkt i gruppen i motsetning til TGfU som fokuserer på spillet. I teamball settes det opp mål knyttet til det sosiale, og hvordan det er å jobbe sammen i et lag. Ifølge Ronglan (2022) legger teamball opp til læring i og gjennom spill. Strukturen legger til grunn at om laget skal utvikle et sosialt fellesskap må elevene ta ansvar for sin egen og andres læring. Det legges til rette for at en elev som har god erfaring innenfor en idrett skal opptre som rollemodell for de andre ved å lære de andre både tekniske ferdigheter, men også lære de om idrettens språk eller koder innenfor aktiviteten.

Teamball tilnærmingen tilrettelegger undervisningen slik at læreren kan stimulere elevene til å ta fokuset bort fra resultat, og fokusere på å utvikle seg som en del av en gruppe. For å kunne gjøre dette skisserer Ronglan (2022) at læreren tydelig kan anerkjenne elever som kommuniserer konstruktivt, oppmuntrer eller gjør andre elever gode fremfor å anerkjenne de som ofte er faglig sterkest i ballspill og fokuserer på seg selv. En annen viktig faktor innenfor teamball er kunnskapsdeling i lagene som fører til læring. Læringen kan skje gjennom observasjon, refleksjon og imitasjon. For eksempel kan læreren legge opp til at elevene skal jobbe sammen i laget eller par hvor de skal gi hverandre tilbakemeldinger på utførelse. En

annen mulighet er at uerfarne elever observerer og lære av erfarne elever. For at kunnskapsdelingen skal fungere er det viktig at elevene engasjerer seg og veileder hverandre for å oppnå læring.

For at teamball skal fungere må tilnærmingen brukes sammen med de fem prinsippene som er presentert i modellen samarbeidslæring. Basert på teamballs oppbygging legges det til rette for at de fem prinsippene brukes aktivt i undervisningen, både ved bruk av refleksjon, at elevene er avhengig av hverandre på gruppen, men også i form av at de skal kommunisere godt innad i gruppen. Som nevnt tidligere kan samarbeidslæring være en fin god modell for å utvikle elevenes egenskap til å kommunisere og diskutere, teamball er en struktur som sier at elevene og lærerne ikke må se på uenighet som noe negativt, men ses på som verdifullt i form av at det kan skape utvikling av elevens sosiale ferdigheter (Ronglan, 2022).

### 3 Metode

I dette metodekapittelet vil jeg gjøre rede for mine metodiske valg i denne oppgaven. Dette er metodiske valg jeg har gjort som skal gjøre at jeg skal kunne svare på min problemstilling i tråd med Kvale og Brinkmann (2015) som sier at metode handler om hvordan en kommer fram til svarene.

#### 3.1 Kvalitativ metode

Basert på tema og problemstilling for min oppgave har jeg funnet det hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativt tilnærming til masteroppgaven. Dette fordi jeg er ute etter individers erfaringer og opplevelser knyttet til et tema hvor det egner seg med en slik tilnærming til studien (Postholm, 2010). For å kunne svare på min problemstilling har jeg valgt å bruke både observasjon og intervju som innsamlingsmetode av data. Dette gjøres for å bruke to ulike metoder for å samle inn data. Dette kalles ofte metodetriangulering innenfor forskning, og vil bli nærmere forklart senere i kapitlet (Lincoln & Guba, 1985). Kvalitativ metode blir brukt i denne studien fordi det er ønskelig å gå i dybden på hvordan elever opplever undervisningen hvor dataen som samles inn ikke kan måles med kvantitativ metode. I denne oppgaven brukes observasjonene aktivt i intervjuene for å kunne få svar på hendelser som skjer i undervisningen.

#### 3.2 Datainnsamling

Dataen ble samlet inn på en skole på Østlandet hvor jeg fulgte en klasse gjennom en periode med samarbeidslæring i ballspill. Perioden varte over seks uker, hvor klassen hadde kroppsøving en klokke time hver uke. Etter denne perioden intervjuet jeg seks elever for å samle inn informasjon om hvordan de opplever ballspill i kroppsøving og hvordan de erfarte denne perioden med samarbeidslæring som undervisningsmodell i ballspill.

#### 3.3 Utvalg

For å kunne besvare min problemstilling var jeg nødt til å gjennomføre en strategisk utvelgelse da jeg skulle finne en klasse å observere. Dette er i tråd med Johannesen et al (2016) som sier at en i kvalitative studier ønsker å treffe personer som er interessante for studienes problemstilling. Jeg skulle observere en klasse og intervjuer elever etter en periode med seks kroppsøvingstimer. Grunnen til at jeg observerte en klasse fremfor flere er for at jeg

ville se hvordan elevene opplevde samarbeidslæring over tid, og på bakgrunn av tidligere forskning viser det at seg at det tar noen undervisningstimer før elevene kommer inn i modellen (Bjørke, 2020). Jeg så det derfor som mer hensiktsmessig å være i en klasse over en lengre periode, fremfor flere klasser over et kort tidsrom. For å finne en klasse tok jeg direkte kontakt med en lærer på en barneskole på Østlandet som jeg hadde hørt var interessert i samarbeidslæring. Læreren viste engasjement over prosjektet og var villig til å bli med på studien. Da læreren ga klar signal for prosjektet var veien videre å få samtykke fra elevenes foresatte ettersom de jeg skulle observere og intervjuer var barn. Jeg møtte opp i klasserommet til elevene å forklarte hensikten med min studie og delte ut et informasjonsskriv til elevene som de skulle levere hjem og ta med tilbake på skolen med signatur fra foresatte. De fikk tydelig beskjed om at de kunne velge å si nei til å delta og at de da ville få et alternativt opplegg. Samtykkeskjemaet som ligger som vedlegg (vedlegg 3) inneholdt samtykke til intervju og observasjon, hvor de hadde muligheten til å for eksempel delta på observasjon, men si nei til intervju. Samtlige elever i klassen ga samtykke til å delta i observasjon, men det var noen som takket nei til intervju.

Grunnen til at jeg valgte denne klassen var fordi jeg fikk vite av læreren at klassen hadde jobbet med samarbeid i kroppsøvingstimerne før, og at det var en 7.klasse. Jeg så på det som hensiktsmessig at det var en 7.klasse fordi jeg skulle intervjuer barn i barneskolealder, og det er nærliggende å tro at de eldste elevene har lært å reflektere over egne opplevelser. Derfor var et av kriteriene for utvalget at det skulle være på mellomtrinnet. Ved å ha de eldste antok jeg at de kunne gi utfyllende svar i intervjuene. En annen faktor som jeg så på som en fordel var at læreren ikke var en kroppsøvingslærer, fordi dette ikke er så uvanlig på en barneskole at kontaktlæreren har egen klasse i kroppsøving. Riktignok var læreren i gang med et nettstudiet i kroppsøving.

Utvelgelsen blant elevene i intervjuene ble gjort tilfeldig, og endte med fire gutter og to jenter. Dette var en blanding av elever som har drevet med idrett tidligere, elever som driver med idrett og elever som aldri har drevet med organisert idrett. Informantene hadde også god spredning på hvilke idretter de holdt på med, så det var både individuell idrett og lagidrett. Grunnen til at jeg nevner variasjonen i utvalget knyttet til idrettslig bakgrunn er for å se om det er en forskjell i hvordan de opplever undervisningen når det er idrettslig aktivitet i faget. Det var naturlig at det ble flere gutter fordi de var i et stort flertall i klassen. Jeg valgte seks

elever for å sikre at jeg fikk nok data, ettersom barn ofte kan være litt korte i sine svar. I tabellen under ser du oversikten over informantene basert på kjønn og om de er aktive innenfor idrett.

Tabell 1: Oversikt over informanter.

Fiktiv navn	Kjønn	Aktiv i et idrettslag
Informant 1/ Siri	Jente	Ja
Informant 2/ Isak	Gutt	Ja
Informant 3/ Vegard	Gutt	Ja
Informant 4/ Knut	Gutt	Nei
Informant 5/ Ronja	Jente	Ja
Informant 6/ Simen	Gutt	Nei

### 3.4 Observasjon

Observasjon brukes ofte for å samle inn data som beskriver individers handlinger, atferd, og samhandling med andre individer (Johannesen et al, 2016). For min oppgave er det hensiktsmessig å observere hvordan elever forholder seg til hverandre og hvordan de handler i aktiviteten. I observasjon kan en forsker ha ulike roller, hvor en kan være deltagende eller passiv observatør. Den passive observatøren kan være skjult for informantene, eller den kan være synlig, men oppholde seg i bakgrunn og ta notater (Johannesen et al, 2016). I min oppgave inntok jeg en passiv rolle som observatør, men jeg var synlig for både lærer og elever ved at jeg var i undervisningssituasjonen. Jeg ønsket å tilskuer overfor informantene. Denne typen observasjon er vanlig i forskning, men kan føre til at en mistolker hvordan et individ opplever situasjoner. På bakgrunn av dette velger jeg å bruke intervju som metode sammen med observasjon. Dette er for å kunne bruke dataen jeg har samlet inn i observasjonen i intervjuene for og få en forståelse av informantens tanker og opplevelser rundt samarbeidslæring i undervisningen. Jeg får også et innblikk i hvordan elevene opplever samarbeidslæring i praksis når jeg selv observerer dette, slik at jeg kan tolke hvordan det er i realiteten og ikke kun gjennom intervju. For å dokumentere datainnsamlingen brukte jeg et notatskjema som har noen angitte temaer (vedlegg 2). Dette gjøres i tråd med Næss (2012) for å sørge for at jeg konsentrerer meg om mitt problemområde. I mitt tilfelle kan det for eksempel være å ha fokus på tilbakemeldinger, oppgaver og samhandling mellom lærer og elever.

### 3.5 Gjennomføringen av observasjon

Gjennomføringen var slik at jeg observerte en klokke time kroppsøvningsundervisning hver fredag da klassen hadde kroppsøving. Det var totalt seks timer, hvor fire av de var innendørs i gymsal og to av de var utendørs på en grusbane. Jeg observerte to økter med håndball, to med innebandy og to med fotball. Jeg noterte ned i observasjonsskjemaet mitt fortløpende etter hva som var interessant og notere ned. Jeg satt inne i et utstysrom som var åpent inn mot gymsalen, og prøvde å ta så liten plass som mulig slik at elevene ikke skulle tenke over at jeg var til stede under øktene.

### 3.6 Intervju

Intervju som forskningsmetode er hyppig brukt av forskere, og i mange tilfeller velges denne formen for metode fordi den er relativt enkel å bruke. Intervju er en samtale med struktur og formål mellom to eller flere personer, og blir brukt for å studere individers meninger, holdninger og erfaringer (Johannesen et al, 2016). Ifølge Kvale og Brinkmann, (2015) er et godt intervju en samtale mellom mennesker hvor det skapes en forståelse av hverandre gjennom spørsmål, kommentarer og opplevelser. Kvale og Brinkmann (2015) hevder også at mange velger intervju som metode på feil grunnlag, og at det ikke nødvendigvis gis gode svar ved bruk av denne metoden. De hevder at hvis forskningsspørsmålet inneholder spørreordet hvordan, er det et godt utgangspunkt for intervju. I mitt tilfelle vil intervjuet basere seg på hvordan elever opplever samarbeidslæring i kroppsøvningsundervisningen når det er ballspillaktiviteter, og det vil være hensiktsmessig å samle inn data gjennom intervju for og høre informantenes opplevelser av undervisningen. En kan i et intervju velge om en vil gjennomføre intervju med informanter i grupper eller individuelt hvor det kun er informant og forsker.

Strukturen i et intervju kan variere fra ustrukturert, semistrukturert til et strukturert intervju. For min masteroppgave vil det bli brukt semistrukturert intervju. Dette er en intervjuform hvor det lages en intervjuguide på forhånd som vil bli brukt som et utgangspunkt for intervjuene, men jeg som forsker står fritt til å bevege meg fram og tilbake mellom spørsmål (Johannesen et al, 2016). Jeg kan også komme med spørsmål underveis basert på informantens svar, slik at jeg kan forstå informanten bedre eller for å stille et planlagt spørsmål på en annen måte hvis informanten ikke har forstått det planlagte spørsmålet. Det vil med den semistrukturerte formen på intervjuene også være rom for mer refleksjon hos informantene, hvor jeg kan la de reflektere over spørsmålene og jeg kan kommentere deres

refleksjoner som kanskje ikke hadde fått rom ved et strukturert intervju. Intervjuene blir brukt for å kunne reflektere over hva jeg har observert. Jeg så det også hensiktsmessig å ha et semistrukturert intervju fordi et strukturert intervju kanskje ville ført til at jeg sto igjen med mange spørsmål etter intervjuene, den utfordringen får jeg ikke med semistrukturerte intervjuer.

### 3.7 Gjennomføringen av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene foregikk på tre forskjellige dager. To og to elever hver dag. Intervjuene ble gjennomført da elevene hadde undervisning i andre fag, det var klarert med lærer i forkant at elevene kunne tas ut av timen. De elevene som ble trukket ut til intervju ble en og en tatt ut av undervisningen, og inn på et grupperom i nærheten av klasserommet hvor vi gjennomførte intervjuet. Dette var for å trygge elevene med at de var nære klassen sin, og at det ikke skulle oppleves som en skummel situasjon. Intervjuene foregikk en til en, og ble tatt opp med lydopptak ved bruk av digital diktafon i nettskjema. Grunnen til at jeg ønsket at intervjuene skulle foregå en til en var for at jeg ville gi hver informant god nok tid til å reflektere og komme med svar, og at et gruppeintervju kanskje ikke hadde fungert like bra ettersom de kun er barn, og de fort kunne latt seg påvirke av de andre elevene i gruppe når de svarer.

Det var tydelig at elevene var litt nervøse i starten, og at flertallet var ganske korte i svarene sine. Jeg forsøkte å komme med oppfølgingsspørsmål som gjorde at de kunne svare litt mer utfyllende, i ettertid så kan det være at jeg skulle forsøkt å komme med eksempler til noen av spørsmålene slik at eventuelle misforståelser av spørsmålene hadde blitt forhindret. Men etter hvert som samtalen gikk, fikk jeg inntrykket av at de ble tryggere i situasjonen, og hadde gode refleksjoner rundt flere av spørsmålene. Det ene intervjuet bar preg av at eleven var utålmodig fordi eleven ville tilbake til klasserommet. Dette kan skyldes at det var andre gangen jeg intervjuet eleven, fordi det første intervjuets lydopptak ikke ble lagret i nettskjemaet. Eleven samtykket til å ta et nytt intervju, men det virket som eleven ville bli fort ferdig for å komme som raskt tilbake til klasserommet.

### 3.8 Transkribering

For å kunne analysere dataen som blir samlet inn gjennom intervjuene er det hensiktsmessig og transkribere. Det vil si å endre intervju fra tale til skrift (Kvale & Brinkmann, 2015).



Dette gjør at dataen blir mer tilgjengelig og kan være enklere å analysere. Braun og Clarke (2006) viser også at transkribering er hensiktsmessig når en skal gjøre seg kjent med dataen en som forsker skal analysere. Videre vil jeg gjøre rede for hvordan transkriberingen ble gjort.

Jeg valgte å gjennomføre transkriberingen selv, dette gjør at jeg som forsker får gjort meg opp tanker om hvordan intervju situasjonen var og at jeg allerede i transkriberingen kan begynne og analysere (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å transkribere intervjuene ordrett, dette gjorde jeg for å sørge for at alle intervjuene ble transkribert på samme måte. Det betyr at jeg tok med lydene elevene lagde da de nøyte ved spørsmål slik at det kommer tydelig fram i de ferdig transkriberte intervjuene.

### 3.9 Analyse

For å analysere dataen jeg samlet inn gjennom intervjuene valgte jeg å benytte meg av tematisk analyse. Ifølge Braun og Clarke (2006) er tematisk analyse en metode hvor hensikten er å identifisere og analysere ulike temaer innenfor dataen som er blitt samlet inn. Analysen inneholder seks steg: bli kjent med kodene, lage koder, skape temaer, gå igjennom temaene, navngi og definere temaene og til slutt skrive rapport (Braun & Clarke, 2006). Jeg vil nå gå nærmere inn på hvert steg i analysen å forklare hvordan jeg har gjort analyse av mine data.

#### 3.9.1 Å bli kjent med dataen

Det å bli kjent med dataen handler om å lese og gjøre meg kjent med observasjonsnotatene og de transkriberte intervjuene. Det er viktig å ha en åpen, nysgjerrig og spørrende innretning i lesingen. Det kan være en fordel å notere ned tanker en får underveis som du en leser dataen (Braun & Clarke, 2006). Jeg valgte å høre intervjuene samtidig som jeg fulgte med på transkriberingen slik at jeg hadde best mulig forutsetning for å forstå det som har blitt transkribert.

#### 3.9.2 Lage koder

Etter at en er blitt kjent med dataen, skal en begynne å lage koder. Det vil si at dataen skal sorteres inn i ulike koder. Her vil mønstre i dataen bli utviklet. Braun og Clarke (2006) ønsker at det kodes for mye, fremfor at det blir for få koder i dataen. Kodene er som regel setninger fra dataen. Jeg lagde koder fra alle seks intervjuene og endte opp med totalt 194 koder. Etter at jeg ryddet i kodene, ved å fjerne koder som var like og ta bort koder jeg ikke oppfattet som relevante nok, endte jeg til slutt opp med 80 koder. Kodingen gjorde jeg ved å ta for meg

intervjuene en etter en, og markere setninger og ord som var relevant for problemstillingen. Kodene som ble lagd omhandler svar fra elever som kan knyttes opp til samarbeidslæring og elevens opplevelse i ballspillene.

### 3.9.3 Å skape temaer

Å skape temaer gjøres etter at alle kodene er blitt utviklet. Et tema er ikke noe som ligger i datasettet fra før, men er noe forskeren skaper ved bruken av kodene i steg nummer to. Et tema er en samling av koder som er relevant for problemstillingen. I dette steget i analysen lages det potensielle temaer ut ifra kodene som er blitt identifisert (Braun & Clarke, 2019). I min analyse gikk jeg igjennom alle 80 kodene, for å skape temaer knyttet opp mot forskningsspørsmålet. Det jeg gjorde i denne fasen var å sortere kodene. Alle kodene som hadde noe til felles ble sortert sammen. Samlingen av koder som hadde noe til felles gjorde det enklere for meg å kunne skape temaer. For eksempel så samlet jeg alle kodene som kunne knyttes opp mot inkludering sammen under tema inkludering. Når jeg hadde samlet kodene fikk jeg fem hovedtemaer med tilsvarende to undertemaer til hvert hovedtema. Nedenfor er de foreløpig temaene illustrert i en figur;

Mestring		
Læring	Trivsel	
Inkludering		
Anerkjennelse	trygghet	Ulike roller
Utfordringer		
Instruksjoner	Regler	Egoister
Sosiale ferdigheter		
Mellommenneskelige ferdigheter	kommunikasjon	
Samarbeid		
Gjøre hverandre gode	Tilhørighet	
Lagfølelse		
Konkurrere sammen med andre	Lære av andre	

Figur 1: trinn tre i analysen

### 3.9.4 Gå igjennom temaene

Å gå igjennom de potensielle temaene som er blitt lagd er trinn nummer fire i analysen. I dette steget i analysen ser en på temaene som er skapt i trinn 3, for deretter å reflektere rundt temaene (Braun & Clarke, 2006). I trinn 4 hvor en går igjennom de temaene som er lagd vil det naturlig være noen temaer som ikke blir sett på som sterke temaer av forskjellige grunner. For eksempel at det er for lite data som støtter temaet. Andre muligheter er at enkelte temaer blir slått sammen til et temaet, eller at et tema blir delt i flere temaer. I denne fasen handler det om å lese igjennom kodene til temaene og se om de lager et mønster hvor alle kodene passer. Det jeg gjorde i dette trinnet var å slå sammen temaer slik at jeg fikk nok tyngde til temaene. Dette gjorde jeg for at temaene og undertemaene skulle henge enda bedre sammen. Slik ble de kategorisert;

Mestring			
Læring		Trivsel	
Inkludering			
Anerkjennelse		trygghet	
Utfordringer			
Instruksjoner		Regler	Egoister
Samarbeid			
Sosiale ferdigheter	kommunikasjon	Lagfølelse	Lære av andre

Figur 2: trinn fire i analyseprosessen

### 3.9.5 Navngi og definere temaene

I trinn fem gjennomgår en temaene i forhold til hele datasettet for å se om det er noe data som er utelatt. Når en er i slutfasen av dette steget vil en kunne ha en god mulighet til å navngi temaene. I dette steget hvor temaene skal navngis handler det om å finne et navn som passer til kodene. Jeg endte opp med tre temaer med undertemaer til hvert enkelt tema. Temaene ble utformet med flere ord slik at de blir mer meningsbærende temaer som gir leseren en indikasjon på hva de handler om, og at temaene ikke skulle bli for omfattende. Temaene fremstilles slik i figuren nedenfor;

Samarbeidslæring legger til rette for inkludering og mestring		
Kommunikasjonen bidro til trivsel og følelsen av mestring	Elevene opplevde anerkjennelse når de var avhengig av hverandre	Tilhørighet i en gruppe gjorde at elevene følte seg inkludert
Hindringer i arbeidet med samarbeidslæring		
Prosessvurdering kan være utfordrende	Opplevelsene til idretts aktive elever	Reglene i spil kan føre til utfordrende situasjoner
grupperarbeid kan bidra til læring		
Elevene utvikler sine sosiale ferdigheter i undervisningen	Lagfølelsen bidrar til utvikling av taktiske og tekniske ferdigheter	

Figur 3: trinn fem i analyseprosessen.

### 3.9.6 Skrive rapporten

Til slutt skal rapporten skrives, hvor problemstillingen og forskningsspørsmålet skal bli besvart. Her er det viktig å benytte seg av temaene og kodene som er blitt brukt i hvert tema for å belyse problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Denne blir skrevet i resultatkapitlet, hvor jeg vil benytte meg av temaene jeg har skapt som underoverskrifter for å svare på problemstillingen i oppgaven. Dette gjør jeg for at resultatene skal være oversiktlig å lese, og det kan være enklere å danne seg en forståelse for analysen. Resultatene vil bli presentert sammen i temaene, ved bruk av eksempler av koder hentet fra dataen som er blitt brukt i tidligere steg slik at en får en historie av dataen (Braun & Clarke, 2006). Her vil det bli skissert eksempler både fra intervjuene og observasjonene som er blitt gjort.

### 3.10 Kvalitet

Innenfor kvalitativ forskning finnes det mange ulike oppfatninger av hvordan en kan kvalitetssikre dataen (Johannesen et al, 2015). Ifølge Postholm (2010) er det ulike grep en forsker kan benytte seg av for å styrke kvaliteten. For at en forskning skal være av kvalitet er den avhengig av å være troverdig og at den har blitt gjennomført etisk riktig. Videre i dette kapitlet vil jeg begrunne mine valg knytte til å styrke kvaliteten i denne forskningen.

### 3.11 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. I forbindelse med intervjuforskning så benyttes begrepet reliabilitet hvorvidt en annen forsker kan reproducere resultatene som en tidligere forsker på samme forskningsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale og Brinkmann (2015) bruker pålitelighet som begrep når de forklarer ordet reliabilitet, og sier videre at begrepet både er av metodologisk og moralsk betydning. En mulig ulempe ved den forskningen jeg har gjort kan være at elevene som blir observert og intervjuet endrer holdninger underveis fordi jeg som forsker kommer som en person utenifra. Derfor er det viktig at jeg som forsker kjenner til min rolle og er klar over at dette kan forekomme. En annen faktor som kan spille inn på reliabiliteten i min oppgave er at jeg er ny i forskerrollen. Det vil si at jeg ikke har forsket på et så dypt nivå før, men at jeg har utviklet meg som forsker underveis. For å styrke min reliabilitet ved at jeg er relativt fersk i forskerrollen har jeg benyttet meg aktivt av Braun og Clarke (2006) sin analysemodell som verktøy og som aktiv hjelp når jeg har analysert datamaterialet.

Hvorvidt en annen forsker kan få samme resultater ved å bruke ved bruk av samme metodiske verktøy kan diskuteres på bakgrunn av at en annen forsker kan observere andre ting enn det jeg har observert. Det jeg observert skjedde i akkurat det tidsrommet, og hadde jeg gjort det samme den dag i dag, kunne jeg observert noe annet. Fortolkningene av intervjuene kan også påvirke reliabiliteten fordi den er gjort ved bruk av min forståelse av teorien, og et annet individ kan tolke det annerledes. Ifølge Johannessen et al (2015) er det umulig for en annen forsker å duplisere en annens kvalitative forskning. Men for å styrke min reliabilitet har jeg vært grundig i beskrivelsen av metodiske valg og gitt en inngående beskrivelse av analyseprosessen.

### 3.12 Validitet

Validitet benyttes i forskning som et begrep om hvorvidt en studie er valid. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) handler det om gyldigheten til tolkingene av dataen som er blitt samlet inn i studien. I forskning skiller en mellom ekstern og intern validitet. Validitet i kvalitative studier handler ifølge Johannessen et al (2015) om i hvilken grad fremgangsmåtene og funnene til studien reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.

### 3.12.1 Intern validitet

Intern validitet handler om studiens troverdighet. Lincoln og Guba (1985) har to teknikker som kan styrke troverdigheten til en forsker. De to teknikkene er vedvarende observasjon og metodetriangulering. Vedvarende observasjon handler om at en forsker observerer fenomenet over tid, og bruker god nok tid til bli kjent med feltet. I min studie har jeg observert over seks skoletimer, noe som kan virke litt lite, men i kroppsøvfingsfaget på barneskolenivå vil det kanskje ikke være aktuelt å ha ballspill over særlig lengre periode enn seks økter på rad, så jeg tok et valg om at jeg følte det var nok for å få realiteten og forske på hva som faktisk skjer i praksis. Metodetriangulering betyr at en forsker bruker ulike metoder for å samle inn data. Det er noe jeg valgte å benytte meg av ved å bruke både observasjon og intervju for å samle inn data. Dette gjorde jeg ved å bruke observasjonene jeg gjorde inn i intervjuene slik at jeg sikret meg at jeg oppfattet det jeg observerte riktig i forhold til hva informantene forklarte om ulike situasjoner. En annen grunn at jeg valgte dette var fordi jeg skulle intervju barn, og vet av erfaring at kan syntes det er utfordrende å reflektere over hva de har gjort, og da kan det være til hjelp at jeg bruker observasjonene aktivt i intervjuene som kan sikre at informantene blir oppfattet riktig.

### 3.12.2 Ekstern Validitet

Ekstern validitet omhandler studiens overførbarhet til et annet liknende fenomen eller om studien er representativ for et bredere populasjon enn utvalget i oppgaven (Johannesen et al, 2015). I min studie er det kun gjort forskning på en klasse, og kan derfor ikke sies å være representativt for alle elever i skolen. Ifølge Johannesen et al (2015) handler det om i kvalitative undersøkelser å lykkes med beskrivelser og fortolkninger. Det er det jeg vil gjøre i denne oppgaven med tykke beskrivelser av hendelser og oppfattelser av elevene for at leserne kan kjenne seg igjen gjennom beskrivelsene. Denne studien er som sagt ikke representativ for alle elever i skolen, men kan være overførbar til en viss grad i og med at den sammenfaller med teorien. Dette gjelder også i samarbeidslæring i andre aktiviteter enn ballspill.

### 3.13 Etske vurderinger

All forskning må følge forskningsetiske prinsipper. Det vil si at en som forsker har flere hensyn en må ta for å fremme god og forsvarlig forskning (NESH, 2021). I kvalitativ forskning kommer forsker og forskingsdeltagere tett på hverandre, og forskeren har derfor et etisk

ansvar for forskningen. Jeg som forsker har i denne perioden hatt et ansvar overfor mine informanter, og jeg skal respektere deres menneskeverd. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har gått fram for å sørge for en ansvarlig forskning.

Før jeg kontaktet læreren og klassen jeg skulle forske på, sendte jeg inn et meldeskjema til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) hvor jeg gjorde rede for hensikten med studien, og hvordan jeg skulle gå fram for å samle inn data. Dette sendte jeg inn sammen med prosjektskissen for godkjenning av prosjektet. Etter at prosjektet ble godkjent, kontaktet jeg læreren. Grunnen til at jeg tok direkte kontakt med læreren var at jeg hadde fått høre at læreren var interessert i kroppsøvfingsfaget, og kunne tenke seg å delta i studien. Når læreren var informert om prosjektet, og godkjente at jeg kunne komme, dro jeg ut til skolen. Elevene i forskningen ble informert både muntlig og skriftlig om prosjektet, og siden de er barn har både de og foreldrene signert samtykke skjema. Dette leverte jeg ut samme dag som elevene fikk informasjon om studien. Både muntlig og skriftlig fikk de tydelig beskjed om at de kunne trekke seg fra forskningen når som helst i prosessen uten konsekvenser. De fikk vite hva jeg så etter i observasjon, og fikk et innblikk i hvordan intervjuene ville foregå, men ettersom jeg skulle gjennomføre semistrukturerte intervjuer kunne jeg ikke gi ut detaljert informasjon knyttet til de. Dette betyr at samtykke ble informert. Foreldrene og elevene fikk tydelig beskjed om at dataen jeg samler inn vil bli gjort konfidensiell, og at de som deltar vil bli anonymisert slik at ingen kan identifiseres i forskningen (NESH, 2021). Alle foreldrene og elevene samtykket til å bli observert i studien, men det var noen få elever som ikke samtykke til intervju. De ble derfor utelatt i utvelgelsen av informanter til intervju.

Når resultat og diskusjonskapitelene skrives sørger jeg for å bruke fiktive navn på informantene slik at det ikke skal være mulig å bli gjenkjent. Dette er for sikre anonymiteten som er avtalt i samtykkeskjemaet. Å bruke fiktive navn er en strategi jeg bruker som er i tråd med NESH (2021) som sier at anonymisering går ut på å fjerne forbindelsen mellom informantene og informasjonen jeg har fått i intervjuene. I utvalget er det vist til elevenes kjønn og idrettslig bakgrunn, det er for å gi en kontekst til leseren om at det er ulike elever som er representert i studien. Det skal ikke være mulig for de som leser studien å gjenkjenne noen av informantene i etterkant av prosjektet ved bruk av anonymiseringen. Skolen er heller ikke navngitt, men det er blitt forklart at skolen holder til på Østlandet. Dataen som er blitt

Samlet inn og skapt i oppgaven er blitt oppbevart i henhold til NESH (2021) sine retningslinjer for lagring av data. Denne dataen vil bli slettet etter prosjektslutt.



## 4 Resultat

I dette kapitlet vil funnene, som jeg har gjort i analysen med Braun & Clarke (2006) sin tematiske analyse, bli presentert. Som vist i metodekapitlet vil jeg presentere funnene i de tre hovedtemaene, som er knyttet til hvordan samarbeidslæring som undervisningsmodell i ballspill oppleves for elever. Hovedtemaene vil bli presentert som underkapitler slik; «Samarbeidslæringens fem prinsipper legger til rette for inkludering og mestring», «Hindringer i arbeidet med samarbeidslæring», og «Riktig bruk av samarbeidslæring kan gi positiv effekt på elevenes læring gjennom samarbeid». Videre i kapitlet vil disse temaene fungere som underkapitler, og jeg vil gjøre rede for funnene innfor hvert tema.

### 4.1 Samarbeidslæring legger til rette for inkludering og mestring

Dette hovedtemaet handler om elevenes opplevelse av inkludering og mestring under denne perioden, og hvordan samarbeidslæring legger opp til dette. Alle informantene opplevde at de enten ble mer inkluderte eller like mye som tidligere i undervisningen denne perioden. I starten av perioden var det enkelte elever som opplevde å være mindre delaktige, dette kom også tydelig fram gjennom kommentarer som «du er så ego» og «spill ball til noen på laget». Etterhvert når modellen hadde satt seg, så jeg ballspill hvor elevene hele tiden prøvde å inkludere alle i laget uavhengig av forutsetninger. Det var ulike grunner til at elevene opplevde at de ble mer inkluderte under denne perioden, eksemplifisert gjennom et sitat fra Vegard « jeg føler meg mer inkludert fordi alle tenkte på å sentre til hverandre», noe også Knut opplevde ved at han mye oftere fikk ballen i denne perioden sammenliknet med hva han opplevde tidligere i kroppsøvingstimene før denne perioden. Ronja uttrykte «Det er gøy at vi samarbeider og at alle får sjansen til å lære» på spørsmål om hvordan hun opplevde perioden. Det informantene fortalte gjenspeiler også det jeg observerte i timene, hvor inkluderingen kom mer til syne utover i perioden, etter noen undervisningstimer med modellen.

At det tok litt tid før elevene følte seg inkludert, kan ha noe med hvordan undervisningen har vært tidligere. Jeg observerte for eksempel i starten av perioden at noen av elevene ønsket å starte som innbyttere på laget sitt, og elevene kunne gjerne sitte der noen kamper. Da jeg spurte Ronja om dette svarte hun;

Det kan være at de var redd for ballen, eller at de syntes det var flaut å spille foran andre. Det er veldig mange som ikke liker ballspill, og da blir det sånn at de syntes det er flaut å prøve også.

Hun sa videre at det kan ha en sammenheng med at noen er redde for kommentarer. Hun forklarte i intervjuet da jeg spurte hvordan perioden har vært at det ikke har vært noen kommentarer i denne perioden, og at ballspill opplevdes bedre nå.

Et spørsmål om forskjellen mellom ballspill i tidligere undervisning og den perioden jeg observerte med samarbeidslæring, ga informantene uttrykk for at flere var delaktige i timene. Vegard beskrev forskjellen slik;

Forskjellen er at det var flere i klassen som var med i denne perioden her. Det har for eksempel tidligere vært noen i klassen som har pleid å gjemme seg og stå i hjørnene, men de var mer med under denne perioden. Alle var på en måte med og spilte.

Dette at alle var delaktige i aktiviteten samsvarer med hvordan Knut opplevde perioden med samarbeidslæring. Han uttrykte at «alle i klassen fikk nesten like mye ballen som de beste», og fortalte videre at han var fornøyd med det og sa at det førte til at flere ble mer inkludert. Han trodde noe av dette kom av reglene som ble satt, og viste for eksempel til at «Det har vært regler som gjør at man må sentre til alle på laget før man kan score, eller at ikke samme person kan score to ganger». At alle måtte være innom ballen gjorde jo at elevene er avhengig av hverandre, samtidig som de måtte ta individuelt ansvar for å kunne være spillbare. Dette er to av prinsippene som må være tilstede for at samarbeidslæring skal fungere.

Et annet funn i studien er at elevene fortalte videre at denne inkluderingen de kjente på førte til mer mestring. Det kom for eksempel fram at elevene følte at de klarte å samarbeide som gruppe. Siri sa at «gruppa var opptatt av å prate positivt, og motivere hverandre». Hun fortalte også at det var et bedre pasningsspill i lagene nå enn det har vært tidligere. Elevene var også enige om det underveis i perioden ble en enighet om at fokuset var på samarbeid og gjøre hverandre gode, slik at alle skulle få muligheten til å oppleve mestring. Simen trakk også fram refleksjon i gruppa som et verktøy for mestring. Han beskrev tiden de fikk til refleksjon i undervisningen slik;

Det var bra å få tid til refleksjon, for da var det sånn at vi fikk til aktiviteten bedre andre gang hvis vi ikke klarte det første gang. Så det å reflektere førte til at vi fikk det til etter vi hadde snakket om det.

Det viste at refleksjon gjorde at elevene utførte ballspillet bedre etter at de fikk tid til å reflektere sammen. Det er en del av samarbeidslæringens prosessvurdering, hvor elevene skal reflektere sammen for å finne ut av utfordringer de møter på i undervisningen. Hva er det som gjør at kommunikasjonen bidrar til elevene klarer aktivitetene bedre?

#### 4.1.1 Kommunikasjon bidro til trivsel og følelsen av mestring

Som et tidligere funn ved intervjuet med Ronja, har det vært en frykt for negative kommentarer når det kommer til ballspill i denne klassen da de har hatt tradisjonell undervisning. Hun fortalte videre at det hadde blitt bedre under samarbeidslæring i ballspill. En av grunnene til det kan være refleksjonen elevene gjorde sammen i gruppa, og hvordan kommunikasjonen var i denne prosessvurderingen. Simen fortalte at det å snakke sammen i gruppe var nytt for klassen, men at det fungerte godt og at alle fikk lov til å si hva de mente. Han sa videre at den kommunikasjonen bidro til at laget fikk lagd en litt annen taktikk, slik at de lyktes bedre i ballspillet som førte til følelsen av mestring. Han viste for eksempel til at laget hans ofte var ganske samlet på banen og slet med å finne rom til hverandre, men etter at alle fikk si noe i refleksjonen ble de enige om at de skulle prøve å spre seg mer utover på banen. Det førte til at laget klarte å spille flere pasninger. Ronja hadde en litt annen opplevelse av refleksjonen, hun lagde et eksempel hvor hun sier «det var noen på gruppa som sa du går der, og du steller deg der, men de fleste sa noe». Det viser at det var litt forskjellige opplevelser av kommunikasjonen i de forskjellige lagene, og at det å nærmest bli kommandert ikke nødvendigvis øker trivselen i ballspill.

Et annet funn knyttet til kommunikasjon er at elevene oppfattet samarbeidslæring som en plass hvor det var rom til å snakke med hverandre samtidig som de var aktive. Ronja beskrev det på følgende måte «vi snakket mye hyggeligere til hverandre, og kunne snakke sammen når vi spilte». Dette ga også de andre elevene uttrykk for, at det var mye rom for at de kunne snakke sammen, og de trivdes bedre når de kunne snakke i timene. Siri fortalte at de på deres lag var «opptatte av å prate positivt til hverandre, samtidig som vi motiverer hverandre». At elevene prater positivt til hverandre påvirker trivselen i positiv retning. Den positive praten

var det ikke alle som følte på, i hvert fall ikke i starten av prosjektet. Vegard fortalte at «kommunikasjonen starta litt dårlig, men så ble det bedre og bedre». Han sa videre at det var «litt mye klaging på hverandre i gruppa, og fokus på hvem som ødela for laget for eksempel». Det viser at kommunikasjonen i dette laget bedret seg underveis i perioden og de utviklet et konstruktivt samspill innad i laget. Ifølge Vegard ble det bedre mot slutten av perioden, slik at alle pratet med hverandre, for å få med alle og gjøre hverandre gode.

At Vegard snakket om at konstruktivt samspill innad i laget kan bidra til å gjøre hverandre bedre, kan tolkes som at elevene opplever mer mestring ved at de har en positiv kommunikasjon i undervisninga. Knut fortalte også om at ved at laget fikk tid til å kommunisere i pausene gjorde at det ble «bedre og mer samarbeid». Det viser at tiden mellom aktivitetene eller kampene elevene hadde, ble brukt til å kommunisere, som er et av prinsippene, konstruktivt samspill og prosessvurdering, som førte til at elevene opplevde mer mestring.

Et annet funn i studien basert på elevenes kommunikasjon som fanget min interesse var at elevene opplevde at de ble bedre kjent med klassen. Knut for eksempel sa «At vi fikk så mye tid til å prate sammen gjorde at jeg lærte å kjenne de andre i klassen bedre og det var morsomt». Det samsvarer med mine observasjoner, hvor jeg gjentatte ganger observerte at elevene brukte tiden de fikk i undervisningen til å være med gruppen sin. Det gjorde de også da de fikk mulighet til å ta drikkepause. Dette viser at elevene opplevde teamball som en modell hvor de hele tiden skulle jobbe mot å utvikle laget, og at det økte både mestringen og trivselen. Imidlertid var det ikke alle som var like positive til dette, Siri fortalte for eksempel at «det var litt kjedelig at det var samme lag hele perioden».

#### 4.1.2 Elevene opplevde anerkjennelse når de var avhengig av hverandre

Elevene opplevde alle at de var mer delaktige i ballspill i denne perioden, enn hva de har vært tidligere. Et funn knyttet til dette er at elevene opplevde at de måtte respektere hverandre, og at de hele tiden var avhengig av hverandre. Simen beskrev sin opplevelse av det å være avhengig av hverandre slik «fokuset var på at alle skulle få muligheten til å spille, og at ingen skulle føle seg utenfor. Det gjorde at alle fikk være med og bidra like mye», han sa videre at samarbeidet i gruppa gjør «at alle føler at man betyr noe på banen». Det at alle føler at de betyr noe sa Simen at gjorde at «alle føler seg veldig inkludert». Opplevelsen om at alle betyr

noe viser at han og andre i klassen blir anerkjent når alle på gruppen er avhengig av at han er delaktig i undervisningen. Denne anerkjennelsen fortalte han også at gjorde slik at flere følte seg inkludert, og det støttet de andre elevene seg opp under. De fortalte også at elevene opplevde at de var mer med i undervisningen fordi de ble sett på som en del av et lag.

Et annet funn var at prinsippet om positiv gjensidig avhengighet gjorde at de idrettslig aktive elevene gjorde de andre på laget gode, og aksepterte at de andre elevene ikke var like gode som de som har drevet aktivt med aktiviteten. Isak fortalte at han «fokuserer på å gjøre de andre gode, istedenfor å være så ego». Det viser at han gjennom lærerens tilrettelegging av prinsippet positiv gjensidig avhengighet gjorde at han gikk bort fra å være ego, som han fortalte at han pleide å være, til og fokusere og se de andre på laget. Vegard som også aktivt driver med idrett fortalte at han opplevde det at de var avhengig av alle på laget var morsomt, og det gjorde at en aksepterer lagspillerne. Han sa at han i tidligere undervisning har vært litt egosentrert, men erfarte at det var «lettere når man har lagspillere». Dette bekreftet også Ronja, da hun fortalte at «på laget mitt samarbeidet vi uansett om noen kunne det bedre enn andre». Hun sa videre at alle på laget snakket med alle, for at de skulle bli bedre som lag. Det virket å være en enighet blant elevene om at prinsippet om positiv avhengighet førte til at elever opplevde anerkjennelse fra de andre på laget. Det samsvarer med mine observasjoner i for eksempel fotball, hvor det var tydelig at de idrettslig sterke elevene oppmuntret elevene hvis de gjorde noen feil, og at de hjalp medspillerne underveis i kampene ved å snakke til dem og gi dem tips. Det viser at de respekterte gruppe medlemmene sine, og ønsket at de skulle bli sett, som gjenspeiler det Ronja opplevde da hun sa « jeg fikk mye oftere ballen i denne perioden», hvor hun fortalte at hun var mer involvert i spillet med samarbeidslæring enn hva hun tidligere har erfart.

#### 4.1.3 Tilhørighet i en gruppe gjorde at elevene følte seg inkludert

Som tidligere nevnt har flere av elevene pekt på at det at elevene er avhengig av hverandre har ført til at elevene oftere får ballen. Et annet funn er at den tilhørigheten elevene får av å være en gruppe gjør at elevene opplever at de blir inkludert. Jeg observerte tidlig i undervisningsperioden at det var enkelte elever som nærmest var overrasket over at noen av de idrettslige elevene spurte om deres meninger av hva som hadde fungert og ikke i aktiviteten de akkurat hadde gjennomført. At teamball sin tilnærming førte til at elevene ble mer inkludert ble eksemplifisert tidligere ved at elevene brukte undervisningstid sammen

med laget, de tenkte nødvendigvis ikke på at laget skulle inkludere hverandre i drikkepauser for eksempel, men det kom naturlig som vist i eksempelet med Knut tidligere hvor de brukte drikkepausene sammen i laget for å utvikle seg til neste aktivitet.

Den tiden elevene brukte sammen i gruppe både i selve aktivitetene og i refleksjonene gjorde at elevene følte at de ble mer inkludert. Alle elevene som ble intervjuet opplevde at de ble inkludert, Siri sa for eksempel at «jeg ble inkludert mer i denne perioden» og da jeg spurte henne senere i intervjuet hvorfor hun ble mer inkludert så fortalte hun at gruppa var jo et lag og måtte jobbe sammen. Knut fortalte også at forskjellen fra det han har opplevd tidligere i undervisning og perioden hvor de har hatt samarbeidslæring var at «det var mer samarbeid nå, og det å være på et lag. At alle får være med». Det viser at det at alle hadde en gruppe de skulle være i, hvor alle hadde fokus på samarbeid, førte til at elevene følte seg inkludert, men slik var det ikke hele perioden. I innebandy, som elevene hadde i oppstarten av studien, var det flere kommentarer underveis som «du må sentre til de andre på laget» eller «slutt å vær ego», noe som viser at det var en utfordring å få alle til å bli inkludert i de to første undervisningstimene.

## 4.2 Hindringer i arbeidet med samarbeidslæring

Da elevene skulle fortelle hvordan de opplevde samarbeidslæring i ballspill, fortalte de alle at de synes det var morsomt og inkluderende. Videre i dette hovedtemaet vil opplevelser og situasjoner som kan være utfordringer i undervisning med samarbeidslæring bli presentert. Det var enkelte av elevene som opplevde at refleksjonsdelen av undervisningen tok for mye plass. For eksempel så utrykte Simen at refleksjonen hadde stor plass da han sa « det tok mye tid av gymtimen, men det var jo viktig», men han forsto samtidig hvorfor læreren hadde lagt det opp slik. Under en av mine observasjoner tidlig i perioden så jeg også at noen enkelte elever trikset med en basketball da elevene skulle gå sammen i gruppen sin og reflektere over hvordan de hadde gjennomført øvelsen som lag. Det gjorde at de elevene ikke bidro i gruppen, og fikk ikke med seg hva de hadde blitt enige om å gjøre da de skulle tilbake i samme øvelse. Det var flere av elevene på gruppene til de elevene det gjaldt som ga uttrykk for at det var irriterende.

Et annet funn er at mange elever i starten av perioden var veldig opptatte av å vinne. Jeg observerte for eksempel en aktivitet hvor læreren hadde gitt elevene ansvaret med å lage

regler til aktiviteten, hvor det veldig fort kom til syne at elever som var opptatte av å vinne var negative til regler som måtte gjøre at de inkluderte alle. Elevene med idrettslig bakgrunn var opptatte av å vise seg fram i starten, noe som gjorde at det var enkelte elever som ikke fikk muligheten til å oppleve mestring i form av å motta ballen og være delaktig. Vegard eksemplifiserte dette da han sa « samarbeidet startet dårlig, men ble bedre» og da han fortalte hva som var dårlig så nevnte han at «det var mye klaging, og at noen ødela for laget». Fokuset på at noen ødela for laget, kom fra disse med idrettslig bakgrunn, men kommentarene forsvant gradvis utover i perioden, og mot slutten uttrykte elevene at det idrettslige fokuset, hvor resultat var viktig, forsvant for de fleste.

At resultatfokuset forsvant etter et par økter, tolker jeg var på grunn av at samarbeidslæring var ganske nytt for elevene. Da jeg observerte elevene de første øktene med samarbeidslæring med teamball som tilnærming, virket det som at elevene trodde at de skulle drive med ballspill og spille veldig mye. De hadde da ikke skjønt at målet med perioden var at de skulle utvikle sine samarbeidsferdigheter, så de elevene som aktivt driver med idrett trodde de skulle få spille fotball og basket som de har gjort tidligere, bare at de denne gangen ikke skulle ha en innføring i teknikk først. Dette bekreftet også Vegard da han fortalte om ballspillopplevelsen «vi har hatt mye mer konkurranse før enn i denne perioden, ikke samarbeidet så mye. Det ble bedre nå». Gjennom dette sitatet kan det tolkes som at fokuset på konkurranse forsvinner etter noen økter med samarbeidslæring, slik at modellen brukes slik den har til hensikt å gjøre.

#### 4.2.1 Prosessvurdering kan være utfordrende

Et funn knyttet til elevenes refleksjon er at de i starten av perioden ikke forsto hva de skulle gjøre, eller som nevnt tidligere, at den tok for lang tid ifølge elevene. Siri fortalte at det oppsto en utfordring da de på hennes gruppe skulle reflektere;

det som skjedde da vi reflekterte var at vi ikke snakka så mye om det, men det var en på laget som sa hva han mente om det vi gjorde, fordi vi andre egentlig gjorde noe annet når vi skulle snakke sammen.

Hun fortalte videre at grunnen til dette var «litt utydelig hva vi skulle snakke om, eller det kan hende vi ikke fulgte så godt med». med mine observasjoner tolker jeg det slik at elevene ikke fulgte så godt med, for læreren forklarte tydelig i undervisningen hva de skulle reflektere over

før de fikk tid i gruppene. Det er i tråd med Vegards opplevelse av det. Han fortalte at da deres gruppe reflekterte så bidro alle og de brukte tiden til å reflektere på det læreren ønsket.

En annen utfordring i elevenes prosessvurdering var at enkelte elever opplevde refleksjonen som unødvendig for deres egen del. Det kom fram i analysen at elever med idrettslig bakgrunn kan tenkte at de var på et høyere nivå enn elever som ikke er idrettslig aktive. Det kom fram da Isak, på spørsmål om hvordan det har vært å reflektere i gruppe, fortalte at «det har hjulet å reflektere, men det hjelper ikke meg for jeg har kunnet det fra før av. Men jeg tipper for de andre så har det ganske mye å si». Det Isak fortalte om at han ikke følte at det var til nytte for hans del, opplevde jeg i observasjonene at det også var andre som syntes, for eksempel de som valgte å trikse med ball når resten av laget samlet seg for å reflektere. Dette fortalte også Knut «Vi prata litt om det vi skulle, men gjorde også litt andre ting». Det Simen fortalte om tidsbruken av prosessvurdering kan også forstås implisitt som at det er flere elever som ikke opplever refleksjonsdelen som nyttig. Likevel fortalte de fleste i utvalget at de etterhvert forsto hvorfor, og at de brukte tiden til å dele sine kunnskaper om idretten de hadde i undervisningen.

#### 4.2.2 Opplevelsen til idretts aktive elever

Det kom fram i utvalget at det i tidligere undervisning hadde vært mye konkurransepreget aktivitet når de har hatt ballspill. De beskrev det som at læreren hadde forsøkt å ha fokus på samarbeid, men det ble ofte til at de idrettslig aktive elevene, og særlig guttene, tok stor plass i ballspillundervisningen. Dette samsvarer med mine observasjoner i oppstarten av perioden, hvor det ikke var lagt føringer på hvordan elevene skulle samarbeidet i aktivitetene. Det førte til at elever som var dominerende i undervisningen, brukte sine ferdigheter til å vise dominans. Jeg tolker det i mine observasjoner som at dette var ganske vanlig når elevene hadde ballspill, gjennom kommentarer og handlinger fra de andre elevene. Det førte til at de andre elevene skygget plass for enkelte elever, og klagde på at de aldri fikk ballen.

Et funn på idrettslig aktive elever og deres opplevelse av ballspill med samarbeidslæring er at de opplevde modellen som vanskelig og frustrerende. For eksempel var det enkelte elever som utrykte misnøye for reglene som ble satt for spillet. Regler som bidro til å fremme prinsippene om gjensidig positiv avhengighet og individuelt ansvar. Knut fortalte at han opplevde det som «litt irriterende» med alle disse reglene som begrenset muligheten elevene



hadde til å gjøre alt på egenhånd. Han sa videre at «det har vært litt vanskelig å samarbeide fordi det på en måte ikke er så mange som greier det, men sånn er det jo for alle nesten så». Han forklarte dette med at «mange ikke kan de vanlige tingene i den sporten vi har hatt for eksempel, som å sentre». I undervisningen var det flere som opplevde dette, men i min analyse tolker jeg det slik at de idrettsaktive ikke tilpasset seg de andre elevene i klassen og forsto dermed ikke hensikten med aktiviteten. Det fikk jeg også inntrykke av når Knut forteller at han så på aktiviteten som sport, og at selve aktiviteten var fokuset. Opplevelsen for de idrettsaktive elevene var ifølge mine analyser forskjellig. Det var elever som opplevde at samarbeidet ble bedre, og uttrykte at elevene fikk til både mer og bedre pasningsspill i aktivitetene i denne perioden. Vegard fortalte for eksempel at han opplevde denne perioden som morsommere fordi alle i klassen ble med og er delaktige i aktiviteten.

Et interessant funn var at enkelte elever ikke klarte å tilpasse seg samarbeidslæringens prinsipper og forsto ikke hensikten med teamball annet enn at de skulle gjøre så godt de kunne i aktiviteten. Knut fortalte på spørsmål om hva han har lært i perioden slik «nei, det høres kanskje litt dumt ut, men jeg tror ikke jeg har lært noe. Ikke så mye i hvert fall». Dette er noe han fortalte etter seks uker med ballspill med samarbeidslæring som undervisningsmodell. Jeg syntes dette var interessant og fikk Knut til å reflektere rundt dette, og han kom etterhvert på at «jeg har kanskje lært å gjøre andre gode, istedenfor å være så ego». Det viser at elever med idrettslig bakgrunn kan oppleve det utfordrende å se hensikten med samarbeidslæring i ballspillaktiviteter, fordi de opplever det som kjedelig å ikke kunne vise seg fram.

#### 4.2.3 Reglene i spill kan føre til utfordrende situasjoner

Samarbeidslæring skal legge til rette for at alle elever skal oppleve at de blir inkludert i undervisningen. For å gjøre dette mulig fikk læreren elevene til å lage regler til ballspillet som skulle være til en veiledning for elevene for å kunne samarbeide på en god måte. Et eksempel fra perioden med ballspill var i en basketballtime hvor elevene måtte sentre ballen innom alle på laget før de kunne score for å få poeng. Regelen så ut til å ha god effekt på samarbeidet i gruppene, og det var flere av elevene som i intervjuene fortalte at reglene hjalp. For eksempel så fortalte Simen at han på grunn av en regel opplevde at han scoret, og at det førte til at han ble sett. Han reflekterte videre og sa «det ble mye gøyere. Da fikk jeg lyst til å gjøre det igjen», det viser at reglene kan ha en positiv effekt på elevens opplevelser i ballspill, men slik

var det ikke for alle. Isak og Vegard fortalte at de opplevde det som vanskelig med reglene. Det fikk jeg også se da jeg observerte, flere elever prøvde nærmest lure læreren, og lata som at de fulgte reglene når de ikke gjorde det. Dette førte til at det ble noen kommentarer fram og tilbake mellom elever. Jeg tolker det som at kommentarene kom både til de som sa i fra om reglene, men også de som fikk kommentarer. Det som kom tydelig fram i undervisningssituasjonen var at det ble et veldig stort fokus på reglene som ble satt.

Elevene som hadde et stort fokus på regler, brukte mye tid og energi på reglene, noe som gikk utover resten av klassen. Det var tydelig i starten av perioden at enkelte elever opplevde reglene som et hinder for det å vinne i aktiviteten, det tolker jeg som at de ikke skjønnte hva målet for perioden med samarbeidslæring var. Det utfordret samarbeidslæringens intensjoner ved at enkelte elever fokuserte for mye på reglene slik at de skulle være i posisjon til å vinne i aktiviteten, da reglene var til for å skape et inkluderende og mestringsorientert miljø i klassen. Mot slutten av perioden forsto elevene som hadde vært negative til reglene, og nærmest demonstrert i form av handlinger i aktiviteten, at reglene bidro til at elever som ikke hadde vært så delaktig tidligere var blitt det nå under denne perioden. For eksempel ble det eksemplifisert tidligere ved Vegard at noen elever tidligere hadde gjemt seg i undervisningen, men at de var med i denne perioden.

Et annet funn knyttet til reglene var i oppstarten av perioden hvor enkelte elever opplevde at det ble veldig mye å holde styr på i forhold til hva de er vant til. For eksempel så nevnte Ronja på spørsmål om reglene;

Det hørtes vanskelig ut, og at man måtte huske på alle reglene og det er ikke lov, og det er ikke lov. Da blir man jo litt sånn å nei, jeg kan ikke gjøre det og heller ikke det. (...) det var ikke sånn at det ikke var noe gøy i det hele tatt.

Slik jeg observerte dette i undervisningen tolker jeg det som at elever som ikke har idrettslig bakgrunn har vanskeligere med å forstå alle reglene som ble gitt, for eksempel at elevene ikke kunne sprette ballen når de mottok den eller at de måtte ha fem pasninger i laget før de kunne score. Dette førte til at de idrettslige elevene tydelig ble oppgitte over elever som ikke forsto, noe som gjorde at enkelte elever ble usikre når de fikk ballen. Dette kan også tolkes gjennom svaret til Ronja, hvor hun beskriver en liten usikkerhet i hva som er lov og ikke. Læreren

hadde tålmodighet i forhold til modellen, så jeg fikk et inntrykk av at elevene ble tryggere og tryggere på reglene, samtidig som elevene utviklet en felles forståelse for at de har ulike forutsetninger for å tilpasse seg ballspillet.

### 4.3 Gruppearbeid kan bidra til læring

Intervjuene med elevene ble gjennomført etter at alle seks undervisningsøktene var gjennomført. Det var naturlig å avslutte intervjuene med å få elevene til å reflektere over hva de har lært i denne perioden. Alle seks elevene uttrykte at de lærte å «samarbeide bedre». For å forstå hva elevene legger i dette, spurte jeg elevene hva de forbinder med samarbeid. Simen forklarte det slik;

Samarbeid er når man jobber sammen som et lag, og at det ikke er en som skal være best, men alle skal være best. Alle skal få muligheten til å spille, og gjøre så godt man kan i aktivitetene.

Knut beskrev det på denne måten «Jeg lærte mer om de andres ferdigheter, det å hjelpe andre, og at man må samarbeide for å klare å være et lag» da han fikk mulighet til å utdype hva han mente med å «samarbeide bedre». Videre fortalte han at han lærte «ulike type pasninger jeg kan bruke for å sentre» av andre elever i gruppa. Ronja uttrykte det samme knyttet til pasninger og forklarte at hun hadde lært ulike teknikker av andre. Felles for Knut og Ronja er at begge syntes det var morsomt å lære av andre i klassen i grupper. Knut reflekterte også over fordeler med dette ved å eksemplifisere «det blir bedre fordi noen kan mer enn læreren, og jeg syntes det er morsomt å lære av andre» på spørsmål om hvordan det var å lære av andre i klassen. Dette viser at elevene brukte hverandre i gruppa for å lære.

#### 4.3.1 Elevene utvikler sine sosiale ferdigheter i undervisningen

Elevenes sosiale ferdigheter var hele tiden i bruk under denne perioden med samarbeidslæring, enten om det var innad i laget eller i interaksjon med motstanderlagene. I intervjuene med elevene har de, som tidligere nevnt, reflektert over at de har lært å samarbeide bedre. En av grunnene til at elevene opplevde læring, var at de underveis i perioden utviklet sine sosiale ferdigheter. Et eksempel på dette er at elevene lærte underveis hvordan deres kommunikasjon innad i klassen påvirket hverandre. Kommunikasjonen i undervisningen bidro som tidligere nevnt til økt trivsel i undervisningen, men de utviklet også

sin sosiale kompetanse i form av hvordan de kunne hjelpe hverandre ved å være oppmuntrende og vise omsorg.

Et eksempel på utviklingen av omsorg er hvordan det i starten av perioden var veldig negativt å bomme på pasninger, mens det mot slutten av perioden var godtatt å bomme, fordi elevene så på det som læring. De ble mer bevisst på sitt eget kroppsspråk overfor andre, og lærte hvordan dette påvirket de andre. Et funn som støttet opp dette var elevene som ønsket å være innbyttere i starten av perioden, de samme elevene var med som likeverdige medlemmer i lagene etter noen undervisningsøkter. Dette viser at elevene har utviklet deres atferd overfor medelevene sine. Det kom fram ved at flere elever endret fokus fra resultatet i undervisningen til at alle elevene skulle ha det bra og oppleve mestring. Undervisningen har vært lagt opp slik at elevene står så fritt til å bestemme selv, at de har vært nødt til å ta vare på hverandre. Det har gjort at de har utviklet empati for hverandre ved at alle elever underveis i perioden tok mer og mer hensyn til de rundt seg og fikk forståelse for at de er forskjellige. Alle elevene fortalte for eksempel at de merket forskjell på denne perioden med ballspill og tidligere undervisning, fordi klassen var mer opptatt av at alle skulle få være med og få til det som var målet i denne perioden.

Det elevene fortalte om forskjellen mellom tidligere undervisning og perioden med samarbeidslæring er ting jeg kjenner igjen i observasjonen ved å sammenlikne første økt med den siste. Elevene begynte gradvis å oppføre seg annerledes overfor hverandre, og hadde helt andre holdninger til hverandre i aktivitetene på slutten av perioden, enn hva de startet med. Simen hadde samme oppfattelse som det jeg hadde observert og fortalte i intervjuet at han følte seg mer tatt vare på og sett av de andre i klassen.

Et annet funn knyttet til elevens utvikling av sosiale ferdigheter var da elevene skulle reflektere i timene. Elevene utviklet blant annet sin egen selvkontroll og selvhevdelse. For eksempel fikk elevene mulighet til å utvikle sin egen selvhevdelse ved å ta initiativ i refleksjonen, og det å bli med i en diskusjon. I undervisningsøktene oppsto det muligheter for å utvikle sin egen selvhevdelse flere ganger hver økt, og ifølge elevene var det flere elever som ikke pratet så mye i timene som gjorde det oftere i denne perioden. Et annet eksempel knyttet til selvkontroll var da det oppsto uenigheter i laget knyttet til taktikk. For at laget skulle bli enige, var det elever som måtte jobbe med sin selvkontroll og takle at de ikke fikk

viljen sin i hver eneste refleksjon. Dette med selvkontroll eksemplifiserte Vegard i intervjuet hvor han fortalte at hele gruppen kom med innspill og lytte til forslagene, men at de ikke alltid var enige i alt som kom fram. Han fortalte videre at de alltid ble enige til slutt, dette kan tolkes som at elevene har utviklet sin egen selvkontroll underveis i perioden.

#### 4.3.2 Lagfølelsen bidrar til utvikling av taktiske og tekniske ferdigheter

Flere av elevene poengterte at de trivdes i lag, og at de lærte av hverandre. Et funn som bekrefter dette er et sitat fra Simen hvor han reflekterte over det å lære av andre;

Det var veldig fint å lære av de andre i klassen, for når vi gjorde det fikk vi se hvordan de gode gjør ting, som for eksempel hvordan de kastet, og når de kastet i spillet, og hvordan de tar i mot. Og det er ganske fint når man ser det, for da kan man prøve selv etterpå når man får ballen.

Dette sitatet viser at elever gjennom samarbeidslæring og teamball lærte tekniske og taktiske ferdigheter gjennom å observere andre på laget. Simen fortalte at han og andre i klassen lærer av de elevene som har idrettslig bakgrunn. Dette bekreftet også Vegard da han på spørsmål om hvordan han opplevde det å samarbeide med andre i klassen for å lære slik:

Bra, fordi da lærer vi noe nytt. Og de som kanskje ikke har skjont sporten skjønner det etterhvert fordi vi lærer av hverandre. Vi brukte liksom hverandre, og de som har drevet med idretten før lærte de andre hvordan man skulle gjøre ting (kast og pasninger) slik at alle skjønnte det».

Det elevene fortalte her bekrefter hva jeg observerte i undervisningen. Jeg så for eksempel når elevene hadde fotball at elevene som spiller fotball på et idrettslag tok seg tid til å vise elevene hvordan en skulle utføre en innsidepasning. De andre elevene virket å være læringsvillig og mottagelige for innspill fra medelever. Simen fortalte at elevene som kunne idretten, var til stor inspirasjon for han selv for å prøve å kaste eller skyte slik som de gjorde.

Elevene med idrettslig bakgrunn fortalte at de følte et ansvar overfor de andre i gruppa, siden de var på lag. Isak sa for eksempel «Vi lærte jo for eksempel teknikker til hverandre slik at alle kunne lære seg å slå gode pasninger. Så da viste vi som kunne det, det videre til de andre

som ikke kunne det». Flere av elevene forklarte at dette var fordi de var et lag, og at det beste for laget var om alle kunne sentre til hverandre. Isak fortalte videre at han opplevde at elevene som ikke kunne idretten utviklet sine tekniske ferdigheter. Denne opplevelsen deler Siri, hun beskrev hennes opplevelse slik «Jeg syntes jeg lærer mer av samarbeidet. For de andre vet kanskje mer enn det jeg vet, og da lærer jeg av det de sier eller gjør». Det viser at elever med idrettslig bakgrunn også lærer mer av andre elever i klassen, og opplever at de utvikler seg teknisk ved å observere og lytte til de andre elevene i gruppa.

Teamball som tilnærming har ifølge elevene bidratt til utvikling av tekniske ferdigheter. Et funn knyttet til teamballtilnærmingen og gruppearbeidet er at elever utviklet taktiske ferdigheter, og forståelse for spillet. Flere av elevene fortalte at de brukte refleksjonen til å gjøre taktiske justeringer. For eksempel så fortalte Simen «laget mitt var jo ganske samlet når vi spilte, så vi snakket om at vi måtte spre oss litt mer, sånn at vi får mer ut av spillet». Jeg observerte denne sekvensen med gruppen til Simen, og la merke til at de elevene med idrettslig bakgrunn tok initiativ til å snakke taktikk som de hadde lært i sin idrett. De tok seg tid til å forklare at de måtte spre seg mer for å skape mer plass til hverandre, slik at det skulle bli enklere for alle å slå gode pasninger. Det bidro til at elever som ikke hadde denne erfaringen lærte hvordan de skulle posisjonere seg i forhold til å få bedre tid til å slå pasninger. Et annet funn knyttet til at elevenes lagfølelse utviklet elevenes taktiske forståelse var da elevene hadde fotball. Det var tydelig at elevene samlet seg før de skulle spille kamp ute på grusbanen for å fordele roller, og hva slags oppgaver de ulike rollene skulle ha. Flere av elevene utrykte at de lærte å holde posisjoner, og skjønnte hvordan spillet fungerte. Dette bekreftet også observasjonene hvor elevene hadde utviklet det taktiske fra den første økten med fotball til økt nummer to. Det kan ha med at elevene har jobbet med taktiske valg under alle ballspillene, og at fotballøktene var til sist. Elevene hadde en tilsynelatende god struktur når de spilte fotball i siste økt, hvor de jobbet sammen som lag, ikke en og en.

## 5 Diskusjon

Denne studien har som mål å undersøke hvordan elever opplever ballspill når de blir undervist med samarbeidslæring som metode. I dette kapitlet vil jeg løfte fram funn fra studien og drøfte disse opp mot relevant teori og tidligere forskning.

Kroppsøvfagets formål er å bidra til livslang bevegelsesglede for alle elever (Udir, 2020). Historisk sett har ballspill hatt en sentral plass i kroppsøvfaget, og ifølge Moen et al (2020) er ballspill godt likt av de aller fleste elever. Tidligere forskning viser at det ikke er alle elever som opplever kroppsøvfaget som en trygg arena hvor de kan få stimulasjon til livslang bevegelsesglede, fordi de opplever at faget ikke er godt nok tilrettelagt. Jenter i forskningen til Johansen og Andrews(2005) har fortalt at de opplever at kroppsøvfaget, og spesielt ballspill, foregår på guttenes premisser. Mine funn viser at samarbeidslæring i ballspill har potensial til å bli en modell hvor elevene vil kunne få gode opplevelser. Videre i dette kapitlet vil mulighetene og begrensingene til ballspill med samarbeidslæring bli drøftet i tre hovedpoeng; «Ballspill med samarbeidslæring – elevenes opplevelse», «Potensielle hindringer med samarbeidslæring fra elevens perspektiv» og «Utviklingen av sosiale ferdigheter kan redde ballspilletts plass i kroppsøvfaget».

### 5.1 Ballspill med samarbeidslæring – elevenes opplevelse

Elevene i studien uttrykte at de opplevde en forskjell på tidligere undervisning med ballspill og ballspillundervisningen med samarbeidslæring i denne perioden. De opplevde at de ble mer sett og inkludert av andre elever i klassen. En av grunnene til dette kan være at elevene har endret sin egen målorientering. Elevene uttrykte at det hadde vært et stort fokus på resultat i tidligere undervisning, men ved samarbeidslæring og teamball ble målorienteringen endret fra et resultatorientert til et oppgaveorientert fokus hos elevene. Dette viser for eksempel funnet hvor Ronja fortalte at det var flere elever som ikke likte ballspill fordi de var redd for å bomme, men som alle informantene sa var alle elevene med i ballspillene i denne perioden. Funnet hvor Vegard fortalte at elever som vanligvis sto i hjørnene hadde vært med i aktivitetene i denne perioden, viste også at det skjedde en endring i klassen, hvor de er mer opptatt av å inkludere alle i spillet. Dette kan ses i tråd med Fernandez-Rio og Casey (2020) sin forskning som viste at elever som blir undervist med samarbeidslæring utviklet sosiale ferdigheter, som i min studie kan ha ført til at elevene ser sine medstudenter fra deres

perspektiv og tilpasser seg slik at alle opplevde mestring. Det bekreftet Ronja da hun fortalte at hun opplevde perioden som morsom fordi alle samarbeidet og at alle fikk sjansen til å lære.

Funnet som viste at elever endret atferd fra å gjemme seg i hjørner i gymsalen, eller aktivt ikke deltar i undervisningen, til at de ble sett på som likeverdige medlemmer i gruppa viser likhet til Goodyear et al (2012) sin forskning hvor det var jenter som hadde lignende endring av atferd ved implementering av samarbeidslæring i kroppsøvingsundervisningen. Elevene fortalte at de opplevde at klasseklimaet endret seg, det har ofte en sammenheng med at elevenes individuelle målorientering endrer seg. Resultatene fra studien kan forklare dette hvor elevene fortalte at fokuset gikk bort fra resultat og over til at alle elevene skulle lære og oppleve tilhørighet. Det viser at klasseklimaet kan ha endret seg fra et resultatorientert klima hvor det har vært anerkjennende å være god i ballspill, til et oppgaveorientert klima hvor elever har fått anerkjennelse ved å inkludere og gjøre andre gode i undervisningen. Det er i tråd med Johnson og Johnssons (2018) forskning hvor samarbeidslæring som modell hadde utviklet elevenes selvtillit på bakgrunn av at resultat i konkurranser ikke var i fokus i undervisning. En annen grunn til at elevene endret atferd kan som vist i forskningen til Goodyear et al (2012) være at samarbeidslæring legger til rette for at elever kan ha ulike roller innad i gruppene. Dette gjenspeiler funn i mitt prosjekt hvor elevene fortalte at de hadde ulike roller som var avhengig av hverandre for å lykkes.

Den positive opplevelsen av å bli inkludert for de elevene som ikke har idrettslig bakgrunn, viser at det kan komme av at gruppa er avhengig av alle, og at kommunikasjonen innad i klassen har blitt bedre. Dette er prinsipper som teorien om samarbeidslæring er bygd opp av, hvor både avhengigheten av alle på gruppa og kommunikasjon inngår i to av fem prinsipper i modellen (Casey, 2012). Det kan indikere at modellens prinsipper fungerer knyttet opp mot hensikten, men funn i studien viser at dette også kan påvirke elevers holdninger negativt. Elever kan oppleve de ulike prinsippene i modellen, som for eksempel positiv gjensidig avhengighet, som et prinsipp som ødelegger for deres opplevelse av kroppsøvingsfaget. Spesielt elever med idrettslig bakgrunn kan ha vanskeligheter med å forstå hensikten med modellen i oppstarten. De idrettslige elevene fortalte at det var vanskelig å inkludere de elevene som ble sett på som svake i ballspill fordi de ikke hadde de tekniske ferdighetene som kreves. Elevene med denne opplevelsen fortalte at det ble bedre utover i perioden, og det er nok i tråd med at deres målorientering kan ha blitt endret underveis. Dette funnet er



motsigende Casey (2014) sin tidligere forskning hvor lærere ikke hadde utholdenhet til modellen fordi modellen fungerer fint i starten, men at interessen minker etterhvert som tiden går, og lærere går tilbake til tradisjonell undervisning. Ifølge min studie opplever elever med idrettslig bakgrunn at modellen fungerer dårlig i starten, men at den blir bedre underveis. Dette kan ses i tråd med Bjørke (2020) hvor det varierer mellom elever hvor lang tid det tar før elevene lærer seg å samarbeide i grupper. En annen grunn til at de idrettslig elevene kan ha utviklet en positiv opplevelse til faget, er at de tilpasset seg de andre elevene, ved å for eksempel tilpasse kraften i pasningene de sentret. Elevene med idrettslig bakgrunn fortalte også i intervjuene at de opplevde det morsomt at det var flere i klassen som var aktivt deltagende i ballspill og at de fikk spilt fotball slik det skal spilles fordi alle var med. Det viser at idrettslig aktive elever etter et par økter kan erfare at det er morsomt at alle elever bidrar i undervisningen, i motsetning til slik det har vært tidligere, hvor enkelte elever dominerer og andre glemmer seg bort.

Det som var interessant var at elevene i denne studien brukte betydelig kortere tid på å tilvenne seg modellen enn hva de gjorde i Bjørke (2020) sin forskning. Det er nærliggende å tro at siden elevene i min studie har hatt noe fokus på samarbeid tidligere, påvirket det hvor raske de var til å tilpasse seg gruppene sine. Samtidig som samarbeidet ble bedre i gruppene, var det flere av elevene som poengterte at det var en bedre stemning i gymsalen under denne perioden med ballspill, enn hva det har vært tidligere. Ronja fortalte at det tidligere hadde vært en frykt blant jentene om å få kommentarer fra guttene fordi de ikke var like gode som gutta, og at det var mye klaging. Studien viser at klasseklimaet kan ha forandret seg, og at frykten for kommentarer eller klaging forsvant, dette kan ha med at læreren ga anerkjennelse til elevene som gjorde andre gode, kommuniserte positivt og viste gode holdninger til de andre elevene. Det er i tråd med hva Ronglan (2022) sier om hvordan teamball kan brukes for å stimulere elevene bort fra fokuset om resultat, som var tilnærmingen som ble brukt hele perioden. Teamball ga elevene muligheten til å lære hvordan det var å jobbe i et lag og utvikle seg selv i og gjennom en gruppe. Dette viste seg å ha effekt i funnet hvor elevene brukte hver ledig mulighet til å snakke sammen i gruppa både for å lære og reflektere over hva de kunne gjøre annerledes. Dette engasjementet over gruppa kan ses i lys av teorien om samarbeidslæring hvor elevene skal jobbe sammen i grupper med fokus på hvordan de kommuniserer, tar ansvar for seg selv og gruppa og reflektere over det de gjør (Casey, 2012). Disse prinsippene som samarbeidslæring bygger på, kan ha ført til at elevene opparbeidet et

eierskap til gruppene sine, hvor de lærte det modellen legger til rette for ved å lære med og av hverandre.

Elevenes opplevelse av å lære av og med hverandre var et sentralt funn i studien.

Informantene uttrykte at de følte de lærte tekniske og taktiske ferdigheter av hverandre. For eksempel funnet hvor Simen fortalte at han lærte av de idrettslige elevene i klassen ved å observere utførelsen deres i et håndballkast. Han fortalte videre at undervisningen var bygd opp slik at de fikk muligheten til å prøve etter at de observerte hvordan de idrettslige elevene gjorde det. Dette funnet er i tråd med teamballtilnærmingen innenfor samarbeidslæring hvor Ronglan (2022) sier at modellen skal legge til rette for kunnskapsdeling innad i gruppene ved observasjon og imitasjon. Dette er i tråd med Simen sin opplevelse av perioden, hvor han både fikk mulighet til å observere elevene, for deretter å utvikle sin egen teknikk senere i ballspillet. Samtidig som elevene fortalte at de lærte både tekniske og taktiske ferdigheter, opplevde de det som morsomt å lære av hverandre, og ikke fra lærer, som de vanligvis har gjort i tradisjonell undervisning. Det kan bety at samarbeidslæringens plan om at læreren skal fungere som en veileder fremfor en underviser, påvirker elevens opplevelse av ballspill på en positiv måte (Casey, 2012).

## 5.2 Potensielle hindringer med samarbeidslæring fra elevens perspektiv

En potensiell hindring i undervisning med samarbeidslæring er forståelsen av refleksjon rundt samarbeidet. Variasjonen elevene brukte på å tilegne seg samarbeidslæringens fem prinsipper, kunne en se i gruppene da de fikk tid til å reflektere i timen. Enkelte grupper utnyttet tiden, diskuterte og reflekterte over det læreren hadde gitt beskjed om, mens andre grupper brukte tiden de fikk i til å reflektere på helt andre ting som for eksempel elevene som trikset med ball i de første timene med samarbeidslæring. De gruppene som fra oppstart fulgte veiledningen fra lærer og brukte tiden godt i refleksjonen, lærte mye gjennom denne prosessvurderingen. Det kom fram fra flere elever at de opplevde refleksjonen som lærerik fordi de lærte taktiske grep de kunne gjøre som lag av de idrettslig aktive på gruppa. Dette er i tråd med Johnson og Johnson (2009) som sier at samarbeidslæring har en positiv påvirkning på elevenes læring.

En mulig årsak til at elevene ikke fulgte med og gjorde andre ting enn det de skulle i refleksjonsdelen kan være at de fikk for mye ansvar, og at læreren ikke fikk veiledet alle gruppene under hver refleksjon. Denne refleksjonen som går under prinsippet

prosessvurdering er en prosess som ifølge Dyson og Casey (2012) skal drives av elevene, men læreren skal i prinsippet fungere som en veileder. I undervisningen viste det seg at læreren i praksis ikke fikk veiledet alle gruppene da de skulle reflektere, og en potensiell hindring kan være at elevene på barneskolen er for unge til å reflektere og diskutere uten lærerstøtte.

Samtidig viser funnene at det var elever som fikk godt utbytte av refleksjonen, og som tillærte seg kunnskap i prosessen. En annen mulig årsak til at enkelte elever opplever refleksjonsdelen som utfordrende er at de følte at tiden de brukte på å reflektere kunne vært brukt til å spille ballspillet de holdt på med.

Simen fortalte for eksempel at han opplevde at refleksjonen tok for mye tid i undervisningen, grunnen til det kan være at enkelte elever i denne klassen forventet at de skulle være i aktivitet hele tiden, og skjønte ikke poenget med refleksjonen. For som teorien om samarbeidslæring sier, så skal det brukes tid på at elevene reflekterer over eget arbeid underveis i timen (Dyson & Casey, 2012). Forventningen om høy aktivitet i faget samsvarer med studien til Bjørke og Moen (2020) hvor elevene opplevde samarbeidslæring som kjedelig i starten, fordi de ikke var i fysisk aktivitet hele undervisningsøkten. Det er nærliggende å tro at enkelte elever i min studie hadde samme opplevelse da læreren brøyt opp aktiviteten for at elevene skulle reflektere i gruppene sine.

Flere av elevene poengter at reglene i spillet enten var utfordrende å forstå, eller kjedelige å gjennomføre. Det viser at reglene som lages for å følge de fem prinsippene for samarbeidslæring, kan være en potensiell hindring for opplevelsen til elevene i ballspill med samarbeidslæring som metode. Reglene i undervisningen var til for at prinsippet individuelt ansvar som Dyson og Casey (2012) sier skal bidra til at alle elevene bidrar, og ofte får ballen i undervisningsaktiviteter. Enkelte elever utrykte at det skapte irritasjon for deres opplevelse av undervisningen. En utfordring som kan oppstå av dette er at prinsippet om konstruktivt samspill hvor elevene ifølge Dyson og Grineski (2013) skal oppmuntre og støtte hverandre i læringsprosessen blir vanskelig for enkelte elever i undervisningen. Dette viste seg å bli gjeldende i min studie, hvor det kunne komme enkelte kommentarer til elever som er i en prosess, hvor de går fra å være unnvikende i ballspill til og bli delaktige. Dette kan potensielt hindre disse elevene i å tørre og feile i undervisningen i frykt for kommentarer som de tidligere har kjent på som Ronja fortalte i intervjuet.

Samtidig som dette er en potensiell utfordring, skal det nevnes at elevene i denne studien endret sitt syn på reglene og utviklet en forståelse av reglene og hvorfor de ble brukt i undervisningen. Det var også som funnene forteller flere grupper som implementerte reglene til spillet og jobbet for å nå målene ved bruk av samarbeidslæringens fem prinsipper. Det er nærliggende å tro at ved flere undervisningstimer med modellen ville flere grupper utviklet et positivt syn på reglene, som igjen kan føre til at elever opplever ballspillet som en læringsaktivitet hvor de kan få muligheten til å oppleve mestring. For eksempel så viste funn i studien at elevene utviklet en forståelse for reglene slik at ballspillet ble en aktivitet hvor flere elever opplevde at de kunne delta aktivt, uten den frykten for kommentarer som de har hatt tidligere. Det viser at ballspill med samarbeidslæring som undervisningsmetode, kan bidra til at elever som i utgangspunktet ikke liker ballspill skal opplevde det som en aktivitet hvor de får lov til å prøve og feile. Funnet kan være en indikator på at jentene i Johansen og Andrews (2005) sin forskning kunne ha fått en følelse av at de ble inkludert og at faget ikke lenger hadde blitt praktisert på guttenes premisser hvis de hadde blitt undervist med samarbeidslæring som metode.

### 5.3 Utviklingen av sosiale ferdigheter kan redde ballspillets plass i kroppsøvfaget

Samarbeidslæring som modell legger ifølge Bjørke (2020) opp til at elevene utvikler sine sosiale ferdigheter. Det samsvarer med funnene fra denne studien. Elevenes utvikling av sosiale ferdigheter kom til syne i funnet hvor elevene endret kommunikasjonen både muntlig og ved kroppsspråk. Endringen av kommunikasjonen kom til syne ved at elevene snakket mer positivt til hverandre og støttet hverandre utover i perioden. Det er i tråd med teorien og prinsippet om konstruktivt samspill og mellommenneskelige ferdigheter, som bygger på at elevene skal opptre oppmuntrede og støtte hverandre i gruppa, samtidig som de skal lære seg å håndtere konflikter som oppstår (Dyson & Casey, 2012). Denne oppmuntrende og støttende væremåten til elevene som kom til syne i undervisningen viste seg å ha stor påvirkning på elevenes trygghet i ballspill. Elevene fortalte for eksempel at de opplevde ballspill med samarbeidslæring som undervisningsmetode som en arena hvor de kunne prøve og feile, hvor de kunne bomme uten å få kommentarer, fordi elevene som tidligere kom med negative kommentarer i denne perioden var støttende i læringsprosessen. Dette førte til at elever gikk fra å ville være innbyttere til og delta aktivt. Dette kan ses i tråd med Goodyear et al (2012)

sin forskning hvor elevene som ikke deltok, endret sin deltagelse etter at samarbeidslæringen hadde fått sitt innpass fordi de fikk ulike roller og etterhvert opplevde undervisningen som en trygg arena som førte til at elevene flyttet seg fra å være bak kamera til å være de som ble filmet. En mulig årsak til dette kan være som funnet i denne studien viser, at elevene handlet oppmuntrende og støttende overfor hverandre, slik at de opplevde undervisningen som trygg plass å utfordre seg selv.

Samtidig som elevene endret måten å kommunisere med hverandre og vise omsorg overfor hverandre, viser funn i studien at elevene også utviklet deres empati. Utviklingen av empati viste seg gjeldene da elevene begynte å ta hensyn til hverandre, særlig de idrettslige elevene tilpasset seg de andre i aktiviteten slik at alle fikk muligheten til å oppleve mestring. Elever fortalte at på bakgrunn av elevers utvikling av empati og prososial atferd at de følte seg mer tatt vare på og sett av andre elever i klassen. Utviklingen av disse sosiale ferdighetene viser at samarbeidslæring som undervisningsmodell kan fungere slik den har til hensikt å gjøre ved riktig bruk av de fem prinsippene (Johnsen et al, 2013). Dette er i tråd med læreplanen (LK06) som sier at kroppsøvfingsfaget skal utvikle en forståelse for ulikheter blant elevene, samtidig som de skal anerkjenne dette ved å inkludere alle i faget (Utdaningsdirektoratet, 2020).

Slik elevene fortalte at utviklingen av deres sosiale ferdigheter påvirket deres trygghet og selvfølelse i faget, viser at ballspill fremdeles kan ha en plass i kroppsøvfingsfaget, hvis samarbeidslæring blir brukt som undervisningsmodell. I debatten om ballspill sin plass i kroppsøvfingsfaget, viser Säfenboms et al (2014) i sin artikkel til at elever uten idrettslig bakgrunn trivdes mindre i faget, og at ballspill ikke kunne ha en så stor rolle i faget. I denne studien har elever uten idrettslig bakgrunn uttrykt at de har opplevd ballspill med samarbeidslæring som metode som morsomt og inkluderende. Det er nærliggende å tro at samarbeidslæringens fem prinsipper har bidratt til denne opplevelsen på bakgrunn av utviklingen av sosiale ferdigheter som har gjort at elever føler seg anerkjent av de andre i klassen. Dette kan bety at ballspill med samarbeidslæring som undervisningsmetode kan bli brukt for å bevare ballspillet sin plass i kroppsøvfingsfaget, slik som Vinje (2018) argumenterer for. Vinje viser til at over 80% liker ballspill i kroppsøvfingsfaget, og med min studie hvor funnene viser at utviklingen av sosiale ferdigheter kan føre til at de elever som i Säfenboms et al (2014) sin studie får endret sin opplevelse av ballspill i kroppsøvfingsfaget.

Utviklingen av sosiale ferdigheter gjennom samarbeidslæring som undervisningsmetode i ballspill kan potensielt gjøre at lærere kan bruke ballspill som et verktøy for andre læringsmål i undervisningen. Det betyr at ballspill kan bli en aktivitet som blir brukt som et verktøy i forbindelse med fagfornyelsen og ny læreplan hvor lærere skal kunne jobbe mer temabasert ifølge Aasland et al (2020). For eksempel kan ballspill benyttes i arbeidet med det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, som ifølge utdanningsdirektoratet (2020) skal fremme elevenes evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen innatts og deltagelse innebærer i kroppsøvfingsfaget. På denne måten vil ballspill kunne bli brukt like hyppig som vist i Moen et al (2018), men med en annen undervisningsmetode. For som Vinje (2018) forteller så er ballspill den aktiviteten som blir mest likt av elever i kroppsøvfingsfaget og er viktig å bevare for elevenes motivasjon i faget. Argumentene i debatten som er mot ballspill, rettet fokuset mot de elevene som opplever ballspill som en skummel arena, som for eksempel elevene i Johansen og Andrews (2005) hvor de opplever at kroppsøvfingsfaget ikke er tilrettelagt for jenter. Med samarbeidslæring som metode kan elevene som vist i Vinje (2018) fremdeles få beholde ballspillet i faget, elever som tidligere har hatt et anstrengt forhold til ballspill vil kunne få et nytt syn på aktiviteten og få en følelse av tilhørighet i klassen når de har undervisning i kroppsøving. Ballspill vil kunne bli en læringsaktivitet for alle elever i skolen på grunn av fokuset på utviklingen av sosiale ferdigheter som samarbeidslæring har, skaper et tryggere miljø i klassen hvor elever får muligheten til å være seg selv uansett forutsetninger uten frykt for kommentarer som for eksempel elevene i min studie og jentene i Johansen og Andrews (2005) har kjent på.

Samtidig som fokuset var rettet på sosiale ferdigheter i undervisningen, kom det som tidligere drøftet fram fra elevene at de lærte seg taktiske og tekniske ferdigheter av andre elever i klassen. Dette kan tyde på at utviklingen av omsorg sørget for at de idrettslige elevene tok seg tid til å lære dem uten idrettslig bakgrunn teknikker i forbindelse med pasninger og mottak. Dette funnet viser at samarbeidslæring som undervisningsmetode i ballspill kan bidra til læring på flere læringsdomener som er i tråd med Goodyear og Casey (2015) sin gjennomgang av tidligere forskning på samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget. Denne omsorgen for andre elever i klassen og deres læring, kan tyde på at elevene har bygget opp en tillitt til hverandre, dette funnet fant også Dyson (2001) i sin forskning. Denne tilliten førte ifølge forskningen til Goodyear et al (2012) til at elever fikk en større motivasjon for

kroppsøvingsfaget. Det er nærliggende å tro at dette gjelder elevene i min studie, og elever som blir undervist med samarbeidslæring som undervisningsmetode basert på at de opplever seg mer inkludert og sett i faget.

## 6 Konklusjon og kritiske refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte funnene i denne studien for å svare på problemstillingen. Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan elever opplever ballspill med samarbeidslæring som metode. Det vil være grunnlag for å si at elevene i denne studien opplevde ballspill som en tryggere arena hvor de fikk lov til å være seg selv og ta plass i egen læringsprosess. Elevene i studien opplevde denne perioden med ballspill som inkluderende, lærerik og morsom, samtidig som enkelte elever hadde en utfordrende start i tilvenningsfasen til modellen basert på at de overlates mye til seg selv og gruppa hvor de selv må ta ansvar for både sin egen og hverandres læring.

Samarbeidslæringens fem prinsipper kan bidra til at elever som tidligere har opplevd ballspill som skremmende, får et annet syn på ballspill som læringsaktivitet. Prinsippene om positiv gjensidig avhengighet står sentralt i teorien ifølge Johnson et al (1994), og det kan tenkes at grunnen til det er at det gjør at alle elever skal få muligheten til å bli inkludert. De andre prinsippene legger til rette for at det skal kunne oppleves trygt å være avhengig av hverandre ved å tilegne seg mellommenneskelig ferdigheter, ta individuelt ansvar og utvikle et konstruktivt samspill innad i klassen. Det siste prinsippet prosessvurdering gir elevene rom til å reflektere og snakke sammen om hvordan gruppen har løst ulike oppgaver i undervisning som gir rom til utvikling av de ulike læringsdomene.

Bakgrunnen for studien var diskusjonen om ballspill sin plass i kroppsøvfingsfaget i forbindelse med fagfornyelsen og læreplan. Ifølge min studie kan ballspill fremdeles stå sentralt i faget, men med den nye læreplanen er det nærliggende å tro at ballspill i større grad vil bli brukt som en aktivitet som kan fremme andre mål i undervisningen enn selve idrettsaktiviteten i seg selv. Dette kan bidra til at enda flere elever får positive holdninger til faget, basert på Vinje (2018) sin artikkel som sier at de aller fleste elever er fornøyde med hvordan faget blir undervist og hvilke aktiviteter som blir brukt.

Samtidig som flere av elevene opplevde at ballspill ble en inkluderende læringsaktivitet er det en svakhet i studien at det kun har blitt gjennomført en undersøkelse i en klasse. Studien kan gi en indikasjon på hvordan elever i skolen opplever samarbeidslæring, men disse funnene er kun gjeldende for denne klassen i det tidsrommet studien fant sted.



Funnene i studien kan ha blitt påvirket av relasjonen mellom meg som forsker og elevene jeg intervjuet. Dette er fordi det ble bygd opp en relasjon mellom meg og elevene gjennom observasjonene. Relasjonen kan ha ført til at enkelte elever har svart det de tenkte jeg ville ha som svar i intervjuene fremfor å gi sine ærlige svar. Samtidig så har jeg forholdt meg bakgrunnen i observasjonene, så det kan tenkes at elevene ikke har blitt påvirket av det, det var også en av grunnene til at jeg valgte å benytte meg av metodetriangulering slik at jeg kunne gjenkjenne det elevene fortalte om undervisningen i intervjuene.

## 6.1 Videre forskning

Samarbeidslæring er ifølge Bores-García (2021) en relativ ny modell innenfor kroppsøvfingsfaget. Denne studien og tidligere forskning gjort knyttet til samarbeidslæring i kroppsøvfingsfaget (Goodyear et al, 2012; Fernandez-Rio & Casey, 2020) viser at samarbeidslæring som undervisningsmodell blir godt tatt i mot av elevene. Ballspill er mye omtalt når aktiviteter i kroppsøvfingsfaget blir diskutert, dette bekrefter debatten om temaet (Vinje, 2018; Säfenboms et al, 2014). Det ville kunne være nyttig å forske videre på dette over en lengre periode på flere skoler med elever i ulike alder. Det ville gjort at funnene har en større overføringsverdi til lærere.

Et annet område som kan være interessant og som det finnes lite forskning på, er hvor tidlig i skolen samarbeidslæring som modell vil kunne fungere basert på at de fem prinsippene må være tilstede ifølge Johnsen et al (2013). For som tidligere forskning og min studie viser så er samarbeidslæring en modell som bidrar til et tryggere klassemiljø i undervisningen, og min studie, som er direkte knyttet mot ballspill, som kanskje for flest elever som ikke liker faget oppleves som utrygg, viser at modellen bidrar til et inkluderende og trygt miljø med ballspill som læringsaktivitet. Det ville derfor vært interessant om det kunne ha blitt gjennomført forskning på klassetrinn på småtrinnet for eksempel, og se hvordan lærere og elever opplever undervisningen med samarbeidslæring som modell. Det kan jo tenkes at implementering av samarbeidslæring i tidlig alder kan bidra til at kroppsøvfingsfaget oppleves som en arena hvor elever kan stimuleres til livslang bevegelsesglede uavhengig av læringsaktivitet.

## Litteraturliste

Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32 (1), 36-40,

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

Bores- García, D. Hortigüeala- Alcalá, D. Fernandez- Rio, J, F. González-Calvo, G. Barba- Martín, R. (2021) Reasearch on Cooperative Learning in Physical Education: Systematic Review of the Last five years. *Reasearch Quartly for Exercise and Sport*, 92:1, 146-155

Bjørke, L. (2020). *The messiness and complexity of pedagogical change*. Høgskolen i Innlandet. <https://hdl.handle.net/11250/2688751>

Bjørke, L. & Moen, M. K. (2020). Cooperative learning in physical education: a study of student´s learning journey over 24 lessons. *Physical Education and Sport Pedagogy*.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1761955>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.

<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1191%2F1478088706qp063oa>

Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589-597. <https://doi->

<https://doi->  
[org.ezproxy.inn.no/10.1080/2159676X.2019.1628806](https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806)

Casey, A., Dyson, B., & Campell, A. (2009), Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17 (3), 407-423.

doi: <https://doi.org/10.1080/09650790903093508>

Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European physical Education Review*, 15 (2), 175-199.

<https://doi.org/10.1177/1356336X09345222>

- Casey, A. (2014). Models-based practice: great white hope or white elephant?, *Physical Education and sport pedagogy*, 19:1, 18-34. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2012.726977>
- Casey, A., & Goodyear, A, V. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature, *Quest*, 67:1. 56-72, doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Den nasjonale forskningsetiske komitè for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (5.utg). hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora>
- Dyson, B. (2001). Cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of teaching in physical education*, 20, 264-281.
- Dyson, B. & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education*, 72:2, 28-31. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1080/07303084.2001.10605831>
- Dyson, B, & Casey, A. (2012). Cooperative learning in physical education: A research-based approach . *Routledge*.
- Engelsrud, G. & Aasland, E. (2018). Kroppsøving bør tilpasses alle elever. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/kroppsoving-bor-tilpasses-alle-elever/>
- Fernandez-Rio, J., Casey, A. (2021). Sport education as a cooperative learning endeavour, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26:4, 375-385, doi: <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2020.1810220>
- Goodyear, A, V., Casey, A., Kirk, D. (2012). Hiding behind the camera: social learning within the cooperative learning model to engage girls in physical education, *Sport, Education and Society*, 19:6, 712-734. Doi: <https://doi.org/10.1080/13573322.2012.707124>

Grenier, M. Dyson, B. Yeaton, P. (2005). Cooperative learning that includes Students with Disabilities. *Journal of Physical Education*. 29-35.

<https://doi.org/10.1080/07303084.2005.10608264>

Grenier, M. & Yeaton, P. (2019). Social thinking skills and cooperative learning for students with autism. *Journal of physical Education, Recreation & Dance*, 90:3, 18-21,

<https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1559675>

Johansen, V. & Andrews, T. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89 (04), 302-314.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1994). The new circles of learning: *Cooperation in the classroom and school*. Association for Supervision & Curriculum Development.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. 365-379.

[https://www-jstor-org.ezproxy.inn.no/stable/20532563?sid=primo&seq=5#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www-jstor-org.ezproxy.inn.no/stable/20532563?sid=primo&seq=5#metadata_info_tab_contents)

Kagan, S., Stenlev, J., & Westby, F. (2018). *Cooperative learning: undervisning med samarbeidsstrukturer: 20 strukturer til bruk i alle skolefag*. Oslo. Gan Aschehoug.

Lincoln, Y. S., Guba, G. E., (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage

Moen, M. K., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, H. V. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn)*. høgskolen i Innlandet Oppdragsrapport nr. 1- 2018. Elverum: Høgskolen i innlandet.

<http://hdl.handle.net/11250/2482450>

Nordberg, N. & Thing, M. (1990). *Boldspill på tværs*. København: Clausen Bøger.

Ronglan, L, T. (2022). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillens didaktikk*. Fagforlaget.

Redelius, K. & Larsson, H.(2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13:4, 691-703

<https://doi.org/10.1080/17430431003616464>

Skille, E. & Moen, M. K. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge- overlappende men distinktive felt. *Scandinavian sport studies forum*. 135- 157 <https://sportstudies.org/wp-content/uploads/2021/10/sssf-vol-12-2021-p135-157-skille-moen.pdf>

Standal, F. Ø., Moen, M. K., Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tome djup»? – Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg». *Journal for Resarch in Arts an Sports Education*. 4 (1), 34-51 <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org.ezproxy.inn.no/10.1080/17408989.2014.892063>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KR001-05)*. Hentet fra <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2019) *Hva er nytt i kroppsøving*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Vinje, E. E (2018). Forskning, kroppsøving og presisjon. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/forskning-kroppsoving-og-presisjon/>

Vinje, E. E. (2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/>

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

#### Intro

- Presentere meg selv
- Informere om forskningen og gjennomføringen av datainnsamling
- Informere om at etiske retningslinjer og deltagerens krav
- hensikten med forskningen
- Varighet på rundt 25 minutter

#### Bakgrunnsinformasjon

- Hvor gammel er du?
- Trives du i gymfaget?
- Er du medlem i et idrettslag?

#### Spørsmål knyttet rundt opplevelsene i ballspill

- Hvordan har du opplevd å ha ballspill i gymtimene tidligere?
- Hvordan opplevde du å ha ballspill i denne perioden?
- Hva føler du er fokuset når dere har ballspill?
- Føler du deg inkludert i ballspillsaktivitetene?

#### Spørsmål knyttet rundt samarbeidslæring

- Hva er samarbeid for deg?
- Hvordan syntes du samarbeidet har vært i gymtimen når dere har hatt ballspill i denne perioden?
- Hva lærte du i denne perioden med ballspillsaktivitetene?
- Følte du deg mer inkludert i gymtimene?
- Hvordan opplever du å samarbeide med de andre elevene for og lære?

## Vedlegg 2

## Observasjonsskjema

<b>Temaer</b>	<b>Observasjon og drøfting av observasjonen.</b>
<b>Deltagelse</b>	
<b>Mellommenneskelige ferdigheter</b>	
<b>Prosessvurdering</b>	
<b>Samarbeid</b>	
<b>Holdninger</b>	

## Vedlegg 3

### Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### Samarbeidslæring i ballspill

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan elever opplever samarbeidslæring i ballspillsaktiviteter i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å få kunnskap om hvordan elever opplever og erfarer samarbeidslæring i ballspillsaktiviteter i kroppsøvingsfaget. Denne kunnskapen vil kunne brukes i senere tid for lærere slik at ballspill kan bli brukt i undervisning slik at alle elever kan oppleve mestring og læring i ballspill.

Problemstillingen for oppgaven er « Hvordan opplever elever samarbeidslæring i kroppsøvingundervisningen når det er ballspillsaktiviteter?

Forskningsspørsmål som vil bli besvart i oppgaven er på hvilken måte samarbeidslæring i ballspill øker trivselen i faget, om samarbeidslæring fører til inkludering og hvordan elever opplever å samarbeide for å oppnå læring.

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave i idrett og kroppsøving.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget for denne studien er valgt ut strategisk basert på alder. I denne studien vil elever fra 5-7.klasse bli spurt om å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i studien innebærer det at du deltar i undervisningstimer hvor det observeres og intervju. Observasjonen vil foregå i ordinære undervisningstimer. Intervjuet vil foregå etter undervisningstimen. Intervjuet vil ta deg ca. 30 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål basert på undervisningen i kroppsøvingstimen. Spørsmålene vil omhandle hvordan elever opplever samarbeidslæring i ballspill, hva de tenker rundt samarbeid i ballspill og om de føler seg inkludert i ballspillsaktiviteter når undervisningen baserer seg på samarbeidslæring. Dataen som samles inn vil noteres inn i observasjonsskjemaer og intervjuene vil bli tatt opp på lydopptak.

Hvis ønskelig kan foresatte få intervjuguide på forhånd ved å ta kontakt.



### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Hvis elever ikke deltar vil de få et likeverdig undervisningstilbud.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Personvernsopplysningene som blir samlet inn i denne studien vil kun være tilgjengelig for student og veileder. Navnene til informanter i studien vil bli erstattet med fiktive navn slik at informantene ikke skal kunne gjenkjennes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 16 august. Personvernsopplysninger vil bli slettet etter prosjektslutt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:  
innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene  
å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende  
å få slettet personopplysninger om deg  
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved Marie Öhman ( [Marie.ohman@inn.no](mailto:Marie.ohman@inn.no)) eller Markus Nikolay Berntsen ( [244758@stud.inn.no](mailto:244758@stud.inn.no) ). Vårt personvernombud: [personvernombud@inn.no](mailto:personvernombud@inn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ( [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Markus Nikolay Berntsen  
(Forsker/veileder)

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet samarbeidslæring i ballspill, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i Intervju
- å delta i Observasjon

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 4

### Godkjenning fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.10.2022, 22:16

[Meldeskjema](#) / [Samarbeidslæring i ballspill](#) / Vurdering

## Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
853964	Standard	24.01.2022

#### Prosjektittel

Samarbeidslæring i ballspill

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for matematikk, naturfag og kroppsøving

#### Prosjektansvarlig

Marie  hman

#### Student

Markus Nikolay Berntsen

#### Prosjektperiode

03.01.2022 - 16.05.2022

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

#### Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 16.05.2022.

[Meldeskjema](#)

#### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 16.05.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

Vi vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte f r tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres l ngre enn nødvendig for å oppfylle formålet



#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 5

### Forlengelse av prosjektet

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

14.10.2022, 22:30

[Meldeskjema](#) / [Samarbeidslæring i ballspill](#) / Vurdering

## Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
853964	Standard	18.05.2022

#### Prosjekttittel

Samarbeidslæring i ballspill

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for matematikk, naturfag og kroppsøving

#### Prosjektansvarlig

Marie Öhman

#### Student

Markus Nikolay Berntsen

#### Prosjektperiode

03.01.2022 - 01.11.2022

#### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

#### Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 01.11.2022.

[Meldeskjema](#) 

#### Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen i prosjektslutt dato.

Vi har nå registrert 01.11.2022 som ny slutt dato for behandling av personopplysninger.

Hvis det blir nødvendig å behandle personopplysninger enda lengre, så kan det være nødvendig å informere prosjektdeltakerne.

Vi vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson: Sturla Herfindal

Lykke til videre med prosjektet!