

**MASTEROPPGAVE**  
**SKUT5910**  
**Mai 2021**

På hvilke måter kan Gruppearbeid brukes for å fremme læring i  
kroppsøving

Et systematisk litteraturstudie

Magnus Granlund



**OsloMet – storbyuniversitetet**

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier  
Institutt for....

## Forord

Det er en merkelig følelse å endelig skulle levere denne masteroppgaven. Å levere denne oppgaven representerer ikke bare slutten på oppgaven, men det representerer også slutten på min skolegang. Etter 5 år med skole er jeg endelig ferdig og skal ut i arbeidslivet for å teste ut all den kunnskapen jeg har tilegnet meg. Det har vært en lang å kronglete reise med mye usikkerhet og frem og tilbake. Å skulle ut å skrive en masteroppgave mitt under en global pandemi kan by på noen utfordringer. Likevel er jeg godt fornøyd med måten jeg fikk gjennomført arbeidet mitt på under omstendighetene. Jeg er overbevist om at evnen til å tilpasse meg og tenke nytt, som jeg har fått trent på dette året, vil hjelpe meg når jeg skal ut i arbeidslivet som en kroppsøvingslærer.

Jeg vil først og fremst takke OsloMet som en institusjon for at de har klart å opprettholde et godt tilbud gjennom såpass krevende omstendigheter. Jeg vil også takke mine klassekamerater som har hjulpet meg å komme i mål med denne oppgaven. Enten det er gjennom lange diskusjoner på zoom, eller de som har sittet med meg i flere timer på biblioteket for å prøve å komme fremover med oppgaven, har dere alle bidratt til at jeg endelig har kommet i mål. Jeg vil også takke de ansatte på biblioteket på OsloMet som har hjulpet meg med å finne relevant data, og som har bestilt å sendt meg utallige artikler fra andre bibliotek. Jeg vil også sende en takk til Knut Løndal som er lærer på masterteamet og som har vist meg stor forståelse og fleksibilitet i en tid hvor jeg trengte det. Uten hans forståelse og velvilje til å hjelpe meg, ville det vært umulig for meg å endelig kunne levere denne oppgaven. Jeg må også takke min veileder Øyvind Førland Standal, for god hjelp og støtte hele veien. Med gode råd og konkrete tilbakemeldinger har hans veiledning vært av stor betydning for det endelige resultatet. Jeg må også rette en takk til min pappa som har lest korrektur på oppgaven min. Til slutt ønsker jeg å takke min samboer som til tross for at hun gikk gravid nesten hele perioden hvor jeg skulle skrive, har klar å støtte meg og oppmuntre meg de dagene hvor det ikke gikk så bra.

Helt til sist ønsker jeg å dedikere denne oppgaven til min nyfødte sønn William. Tanken på at du skulle komme har gitt meg en enorm motivasjon for å bli ferdig med oppgaven. Det er ingenting som er har vært mer motiverende enn å kjenne dine spark fra inne i magen for å vite at jeg har en oppgave jeg må skynde meg å bli ferdig med

Oslo, 10.08.21  
Magnus Høgåsen Granlund

## Table of Contents

|  |           |
|--|-----------|
| <b>Forord</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>Sammendrag</b> .....  | <b>5</b>  |
| <b>1.0 Innledning</b> .....                                    | <b>6</b>  |
| 1.2 Bakgrunn for problemstillingen .....                       | 7         |
| 1.3 Problemstilling .....                                      | 9         |
| 1.4 Oppgavens Struktur .....                                   | 10        |
| <b>2.0 Teori</b> .....   | <b>10</b> |
| 2.1 Hva er didaktikk .....                                     | 11        |
| 2.2 Elevlæring og didaktikk .....                              | 13        |
| 2.3 Joint Action Framework in Didactics (JAD) .....            | 14        |
| 2.4 Didaktikk og dannelse .....                                | 16        |
| 2.5 Didaktisk analyse .....                                    | 17        |
| 2.6 Didaktiske modeller .....                                  | 19        |
| 2.6.1 Den Didaktiske trekant .....                             | 20        |
| 2.6.2 Den Didaktiske Relasjonsmodellen .....                   | 22        |
| 2.6.3 Heimann/ Schulz modellen .....                           | 23        |
| 2.7 Kroppsøvdidaktikk .....                                    | 24        |
| <b>3.0 Metode</b> .....  | <b>26</b> |
| 3.1 Valg av metode .....                                       | 26        |
| 3.2 Litteraturstudie som metode .....                          | 28        |
| 3.3 Inklusjons og eksklusjonskriterier .....                   | 31        |
| 3.4 Søkeprosessen .....  | 33        |
| 3.5 Utvelgelse av data .....                                   | 35        |
| 3.6 Analysing av Data .....                                    | 37        |
| 3.7 Etske Retningslinjer .....                                 | 39        |
| <b>4.0 Resultat og Diskusjon</b> .....                         | <b>40</b> |
| 4.1 Litteraturoversikt .....                                   | 49        |
| 4.2 Gruppearbeid i kroppsøving .....                           | 50        |
| 4.2.1 Hvordan strukturere Generelt gruppearbeid? .....         | 52        |
| 4.2.2 Hvorfor bruke gruppearbeid .....                         | 55        |
| 4.2.3 Didaktiske implikasjoner ved generelt gruppearbeid ..... | 56        |
| 4.4 Samarbeidslære som metode .....                            | 63        |
| 4.4.1 Hvorfor implementere samarbeidslære .....                | 65        |
| 4.4.2 Argumenter i mot samarbeidslære .....                    | 71        |
| 4.4.2 Hvordan legge til rette for samarbeidslære .....         | 72        |
| 4.4.3. Didaktisk implikasjoner av samarbeidslære .....         | 74        |
| 4.5 Peer Tutoring i kroppsøving .....                          | 78        |
| 4.5.1 Hvorfor implementere peer tutoring? .....                | 78        |
| 4.5.2 Hvordan legge til rette for peer tutoring? .....         | 79        |

|  |           |
|--|-----------|
| 4.5.3 Didaktisk implikasjoner av Peer tutoring ..... | 82        |
| <b>5.0 Konklusjon .....</b>                          | <b>85</b> |
| <b>Bibliography .....</b>                            | <b>89</b> |

## Sammendrag

Gruppearbeid er en vanlig del av dagens kroppsøvningsundervisning. Elevene deler seg inn i grupper eller par for å trene på idrettslige teknikker eller fysiske ferdigheter som er vanlig i kroppsøving. Men som Barker et al., (2017) skriver så er det ikke alltid noe pedagogisk formål med å dele elevene inn i grupper, annet en at innholdet de skal lære krever flere personer for å gjennomføre. I de senere årene har det kommet et økende antall studier som antyder at å la elevene jobbe sammen i grupper har flere læringsfremmede fordeler. Blant annet fokuseres det på ulike pedagogiske modeller som inngår i kategorien gruppearbeid. Ved å gjennomføre et litteraturstudie ønsker jeg med denne oppgaven å utforske hvilke modeller med gruppearbeid som blir mest benyttet og forsket på, og hvilke læringsmessige fordeler de eventuelt vil ha. Gjennom et litteraturstudie skal denne oppgaven forsøke å besvare problemstillingen: *På hvilke måter kan gruppearbeid benyttes i kroppsøving?*

Totalt er det inkludert 23 artikler i denne oppgaven som skal hjelpe meg med å besvare oppgavens problemstilling. Ved å se hvordan tidligere forskning og litteratur har benyttet gruppearbeid i kroppsøving har jeg forsøkt å få en oversikt over temaet. Denne oversikten skal hjelpe å identifisere ulike måter gruppearbeid kan benyttes i kroppsøving og hva som er forskjellene og likhetene til de ulike metodene, både i form av struktur og organisering, men også i form av hva slags innhold og læringsmål de promoterer.

For å hjelpe meg å analysere de inkluderte artiklene og dermed besvar problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av en didaktisk tilnærming som et analytisk verktøy. Gjennom en didaktisk analyse av alle artiklene ble det identifisert tre kategorier for gruppearbeid i kroppsøving: Generelt gruppearbeid, samarbeidslæring og peer tutoring. Disse modellene er pedagogiske modeller som primært har som mål å fremme elevenes læring i fysiske ferdigheter/ idrettslige ferdigheter, sosiale ferdigheter og inkluderende ferdigheter. Et fellestrekk med disse modellene er også at mye av læringen skal oppstå som følge av at elevene samhandler med hverandre og at læreren tar en mer tilbaketrukket rolle. I gruppearbeid for elevene et større ansvar for sin egen og hverandres læring. Dette har vist seg å ha en læringsfremmede effekt på elevenes fysiske / idrettslige ferdigheter, sosiale ferdigheter i form av økt selvtillit og selvtillit, og på klassemiljøet i form av at elevene får en større forståelse og aksept for hverandre. Det siste punktet gjelder også for inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse.

## 1.0 Innledning

Målt i antall timer er kroppsøving det tredje største faget i norsk grunnskole. Tall fra udir (udatert) viser at man i løpet av 10. års skolegang har totalt 701 timer med kroppsøving. Det er bare matematikk og norske som har flere timer totalt. Til tross for at det er et såpass stort fag blir kroppsøving beskrevet som et fag uten en klar kjerne Gurholdt og Steinsholt (2010). Kroppsøvingslærere har ofte ikke tilstrekkelig kunnskap om undervisningsmodeller innenfor faget, noe som ofte fører til en multiaktivitets tilnærming (Ward, 2013). I den senere tid har det blitt et økt fokus på at kroppsøving ikke bare bør være et fag som underviser i fysiske ferdigheter, men at også sosiale ferdigheter er noe som elevene bør få ut av faget (Johnson & Johnson, 1994). Dette fokuset har også ført til at det har kommet mer forskning på temaet, og til utarbeidelsen av nye undervisningsmodeller som skal fremme sosial læring. Spesielt har modeller for gruppearbeid fått et økt fokus.

Kroppsøving skiller seg også fra andre mer teoretiske fagene gjennom at mye av læringen foregår i det fysiske domenet (Quennerstedt, Ôhman & Ôhman, 2011). Kroppsøving er blir dermed gjennomført på en annerledes måte enn andre fag. Aasland & Brøgger (2013) peker på det faktum at kroppsøving ikke foregår i et tradisjonelt klasserom, men at det kan foregå på mange ulike arenaer. kan foregå i alt fra en gymsal, idrettsbane, skøytebane, i skogen eller ute i skolegården. Det er denne særegenheten ved faget som gjør at flere forskere hevder at faget egner seg for å lære både sosiale og fysiske ferdigheter (Ward & Lee, 2005).

I kroppsøving møter elevene hverandre på en annerledes måte enn i resten av skolen. Elevene sine fysiske ferdigheter blir mer synlig og det er vanskeligere å gjemme seg bort i en kroppsøvingstime enn hva det er i et klasserom. I mange kulturer ligger det også stor prestisje i å være motorisk og fysisk sterk . Mange elever vil da se det som tilhørende flaut og være motorisk svak, noe som kan utgjøre et problem for deres vilje til å i det hele tatt delta i kroppsøvingstimen.

En utfordring kroppsøvingsfaget står ovenfor er at det er en del utfordringer knyttet til faget samtidig som det ikke er en klar enighet om hva faget bør handle om.

Hva formålet med faget er, hvordan timene burde struktureres og organiseres og hvilket innhold man skal benytte seg av er blant spørsmålene en kroppsøvingslærer må stille seg. Aasland og Brøgger (2013) hevder at flere forskere har erkjent behovet for å gi innspill i debatten om hva kroppsøving bør være som skolefag. Lærere som underviser på en fast måte uavhengig av elevenes individuelle behov vil naturligvis føre til at mange elever ikke for den

undervisning som er best egnet for dem. En slik generell tilnærming til undervisning setter store begrensinger på utbytte elevene får og for at fagets potensiale blir utnyttet. Vinje (2016) argumenterer for at det ikke finnes *ett* formål med kroppsøvingsfaget, men at faget skal dekke flere formål. Han nevner blant annet at det har blitt og kan brukes i et helseperspektiv, perspektiv med livslang bevegelsesglede eller i et dannelsesperspektiv. En av årsakene til usikkerheten og utydeligheten til kroppsøving er at det er få fag i den norske grunnskolen som har gjennomgått like mange og store endringer som det kroppsøving har gjort. Da kroppsøving ble innført som et skolefag i 1948 var det et fag som bare var for gutter og det hadde et militært formål (Sæle, 2021). Og det ble ikke innført som et obligatorisk fag for begge kjønn før i 1936, hvor idrett og helse perspektivene også hadde fått større fokus (Sæle, 2021). Så selv om kroppsøving i dag har et større fokus på dannelse og samarbeid, henger det fortsatt igjen elementer fra helse og idrettsperspektivene, noe som også er synlig gjennom noen av kompetansemålene for faget:

- *Elever skal vise kunnskaper og ulike ferdigheter i idrett, dans og andre bevegelsesaktiviteter gjennom funksjonell deltakelse i aktivitet, trening og spill.*
- *Elevene skal praktisere og grunnngi aktivitet og trening som er relevant for å fremme egen helse og drøft mulige uheldige sider ved trening.*

*(Hentet fra udir, udatert).*

Nå er dette kompetansemål som utgår om noen år etter som den nye lærerplanen gradvis blir implementert. De nye kompetansemålene har i større grad fokus på helse, fysiske ferdigheter, samarbeid og dannelse.

## 1.2 Bakgrunn for problemstillingen

Bakgrunnen for min problemstilling er at fra skoleåret 2020/2021 skal det gradvis bli innført nye læreplaner i kroppsøving. Disse endringene skal skje over en periode på tre år. Fra skoleåret 2020-21 ble den nye læreplanen i kroppsøving innført i 1.-9. klasse samt Vg1. Fra 2021-22 blir det tatt i bruk på 10.trinn og Vg2, og året 2022-23 vil den også bli innført i Vg3 (udir, udatert). Et av kjerneelementene i den nye lærerplanen er at elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd (Udir, 2019). I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre (Udir, 2019).

Udir skriver på sine sider at det som er nytt i læreplanen i kroppsøving er: deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er sentrale i faget. Elevene skal få erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og for å fremme læring hos seg selv og andre (udir, 2019). Det tverrfaglige temaet i kroppsøving handler om demokrati og medborgerskap, og faget skal medvirke til at elevene får kunnskap og forståelse av demokratiske verdier og regler gjennom medvirkning og medansvar i deltakelse og samarbeid (Udir, 2019).

Slavin (1985) skriver at samarbeid, ansikt til ansikt stadig viktigere for menneske. Så da er det kanskje naturlig at de nødvendige ferdighetene som kreves også blir lært bort i skolen. Det har riktignok blitt satt et større fokus på utviklingen av sosiale ferdigheter i skolen, og spesielt i kroppsøving de senere årene. Hvis man sammenligner de siste læreplanene i kroppsøving ser man dette tydelig. At man bør kunne forvente at samarbeidende aktiviteter skal bli vektlagt i skolen er noe Slavin (1985) skrev om for over 35 år siden. En av skolen sine viktigste oppgaver er forberede elevene sine til å innta voksne roller, gjennom sosialisering og annen læring.

Gjennom øvelse på skolen skal elevene gradvis bli mer kapable til å tre inn i den voksne verden når de er ferdig med videregående skole. Da bør det også være et større fokus på den sosiale utviklingen til elevene.

Siden Slavin sin tid har det blitt et større fokus på det blant forskere også innenfor kroppsøving. Spesielt har samarbeidslære modellen fått økt oppmerksomhet innenfor kroppsøvingsfeltet (Casey & Dyson, 2012).

Samarbeidslære er en undervisningsmetode som har fokus på å utvikle samarbeidende og sosiale ferdigheter hos elevene. I podkasten (Lærerrømmet, 2020, 4:11) blir det hevdet at verken «bråkmakeren» eller «de flinke elevene» har nytte av gruppearbeid, men at det ofte bare fungerer som en slags hvilepause for læreren. Dette er fordi lærerne ikke har noe mål eller mening bak gruppearbeidet og det da blir det bare brukt for å holde elevene opptatt med hverandre. Denne påstanden blir støttet av Barker et al., (2017) som hevder gruppearbeid ofte er noe som oppstår automatisk i undervisningen, og ikke som en del av en bevisst pedagogisk strategi. I denne oppgaven ønsker jeg å utforske hvordan gruppearbeid kan brukes fornuftig i skolen, og ikke bare som en måte å holde elevene opptatt på. Jeg ønsker å studere hva som skal til for at gruppearbeid faktisk kan fremme læring og om det faktisk finnes noen fordeler med å bruke gruppearbeid i et fag som kroppsøving. I kroppsøving er det naturlig for elever å jobbe sammen i grupper uansett da mange aktiviteter handler om lagspill eller lignende.



Gruppearbeid blir ofte forbundet med den pedagogiske modellen samarbeidslære, selv om gruppearbeid ikke nødvendigvis trenger å være samarbeidslære (Scheuermann, 2017).

Samarbeidslæring er bare en form for gruppearbeid, men det finnes utallige andre varianter for gruppearbeid i skolen.

Som Dyson (2001) skriver så kan man ikke bare sette elever sammen i grupper og forvente og få resultater i form av bedre sosiale eller samarbeidende ferdigheter. Riktignok så foregår samarbeidslære i små heterogene grupper hvor elever jobber sammen for å mestre ulike oppgaver (Dyson, 2001), men gruppearbeid og samarbeidslære er fortsatt ikke ensbetydende med hverandre. I en podkast som heter lærerrommet mener Frank Westby (skolesjef i Frogn kommune) at å sammenligne gruppearbeid og samarbeidslære blir som å sammenligne kanonball og håndball. Nå har det etterhvert kommet en del forskning på bruk av samarbeidslære i kroppsøving, (Bradford et al, 2014; Casey & Dyson, 2009; Goudas & Magotsiou, 2009, med flere) men det er mindre forskning som er rettet spesifikt mot gruppearbeid i kroppsøving, hvordan gruppearbeid kan benyttes og hva eventuelle hensiktsmessige konsekvenser det kan ha. Ved et raskt søk på søkeordene «group work» og «physical education» i utvalgte databaser kommer det opp flere artikler som fokuserer på samarbeidslære aspektet ved gruppearbeid, men ikke veldig mange artikler som har gruppearbeid konkret som fokusområdet. Med denne studien ønsker jeg derfor å fokusere primært på hvilke måter gruppearbeid kan benyttes i kroppsøving og hvilke didaktiske konsekvenser det vil ha for innhold, lærerrollen og elevrollen. Jeg ønsker å se på ulike modeller for gruppearbeid, hva de har til felles, hva som er forskjellig og hva som er fordeler og ulemper med å implementere dem i kroppsøvingsundervisning.

I denne oppgaven består det analytiske rammeverket av didaktikk og didaktiske modeller. Det vil si at jeg vil analysere de ulike artiklene gjennom et didaktisk rammeverk. Konsepter som didaktikk og dannelse og didaktiske modeller vil bli brukt for å skape en forståelse av hvordan gruppearbeid kan benyttes i kroppsøving. Ikke bare ved å se på de ulike tilnærmingene til gruppearbeid, men også gjennom hvordan gruppearbeid vil påvirke undervisningen didaktisk.

### 1.3 Problemstilling

Denne oppgaven ønsker å sette lys på følgende problemstilling:

*På hvilke måter kan gruppearbeid benyttes i kroppsøving?*

Formålet med denne studien er å undersøke på hvilke måter gruppearbeid kan implementeres i kroppsøving, hvilke modeller for gruppearbeid som egner seg best og hvordan det eventuelt vil kunne påvirke elevenes læring, hvordan læreren gjennomfører undervisningen og hvilket innhold som blir benyttet.

#### 1.4 Oppgavens Struktur

Denne oppgaven består av totalt fem kapitler. Det første kapitlet er det innledende kapitlet hvor jeg blant annet gjør rede for oppgavens problemstilling, samt skriver kort om bakgrunnen for problemstillingen. Det neste kapitlet (2) er et teorigapittel hvor jeg gjør rede for det teoretiske grunnlaget som oppgaven bygger på. Denne oppgaven bygger på didaktisk teori, noe som vil bli gjort rede for i dette kapitlet. Det vil også bli gjort rede for hva didaktikk er og forskjellige definisjoner og områder innenfor didaktikken. Didaktikkens forhold til sentrale konsepter innen skole og utdanning som elevlæring og dannelse vil også bli beskrevet her. I tillegg utgjør didaktisk analyse og et utvalg av didaktiske modeller: *det didaktiske trekanten*, *Den didaktiske relasjonsmodellen* og *Heimann/Schulz modellen*, resten av kapittel to.

Kapittel tre er metodekapitlet hvor jeg vil presentere og begrunne metoden som er brukt i denne oppgaven. Her vil valg av metode bli begrunnet og prosessen med å samle inn data vil bli beskrevet så nøyaktig som mulig for at oppgaven skal ha full åpenhet, være mulig å reproducere og for å ha en god validitet.

I Kapittel fire vil resultatene fra dataen i kapittel tre bli analysert i lys av teorien som blir presentert i kapittel to, og drøftet med tanke på at det skal besvare oppgavens problemstilling.

Det siste kapitlet, kapittel fem, vil jeg forsøke å oppsummere oppgaven i helhet og bruke svarene som kommer i drøftingskapitlet til å forsøke å komme med et konkret svar til oppgavens problemstilling samt vurdere behovet for videre forskning.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet vil jeg gå gjennom den aktuelle teorien som blir anvendt i denne oppgaven. For å svare på problemstillingen har jeg valgt en didaktisk tilnærming fordi det vil tillate meg å utforske de praktiske konsekvensene som ulike typer gruppearbeid vil innebære. Jeg vil gå igjennom både generell didaktisk teori samt mer spesifikk kroppsøvingdidaktisk teori, som

skal fungere som et analytisk rammeverk som jeg vil bruke til å analysere de utvalgte tekstene. Både generelle didaktiske perspektiver og mer spesifikke kroppsovningsdidaktiske perspektiver vil være nyttige verktøy for å analysere og diskutere min problemstilling. Jeg vil også se på noen didaktiske modeller som for eksempel Gudem (2011) sin didaktiske trekant og den didaktiske relasjonsmodellen (Vestøl, 2008). Den didaktiske teorien og didaktiske modellene skal brukes til å analysere artiklene som er inkludert i Kapittel 4. Hvordan artiklene ser på samspillet mellom lærer- innhold – elev og hvordan gruppearbeid blir brukt i forhold til den didaktiske teorien skal analyseres.

## 2.1 Hva er didaktikk

Gudem (2011) påpeker at det er viktig å skille mellom den europeiske bruk av ordet didaktikk og den Anglo- amerikanske betydningen av ordet. På engelsk har ordet «didactics» er negativ klang og er et ord som ofte blir unngått i pedagogiske sammenhenger (Gudem, 2011). I europeisk sammenheng derimot, handler ordet didaktikk om det praktiske aspektet ved læring og læringsmetoder generelt og/eller rettet mot et spesifikt fag (Amade-Escot, 2006). Et sentralt tema innen didaktikk er ifølge Quennerstedt & Larsson (2015) at undervisning innebærer mange ulike valg av for eksempel innhold og metode for undervisning. Dette er det som kan kalles for didaktiske valg og som kan påvirke undervisningen.

Didaktikkbegrepet har ulike definisjoner også innenfor den europeiske tradisjonen.

Gudem (2011) viser til fem forskjellige definisjoner av ordet:

- Didaktikk som vitenskap og lære om undervisning
- Didaktikk som allmenn undervisningsteori/lære
- Didaktikk som teori om danningsinnholdets struktur og utvelgelse
- Didaktikk som teori om styring og kontroll av læringsprosessen
- Didaktikk som psykologisk avledet teori anvendt på undervisning og læring

I denne oppgaven er det didaktikk som en vitenskap og lære om undervisning som vil være mest relevant da jeg er ute etter de praktiske implikasjonene i gruppearbeid på en undervisningssituasjon. Quennerstedt og Larsson (2015) mener didaktikk er et ord som ofte blir brukt i Skandinavia, Tyskland og Frankrike som peker på en interesse for forholdet mellom undervisning, læring og sosialisering. Videre hever de at de i noen tilfeller blir

beskrevet som kunsten og vitenskapen av undervisning og at det også kan brukes for å beskrive studier av lærerplaner (Quennerstedt & Larsson, 2015). Didaktikk kan som vi ser være så mangt, men for å forenkle ordets betydning har Hopmann & Riquartz (1995, Gjengitt av Gundem, 2011) identifisert tre plan som alle er kjerneområder innen didaktikken: Det første planet er et teoretisk og forskningsbasert plan hvor didaktikken skal studeres og forskes på. Det andre planet er en praktisk kontekst hvor didaktikken blir anvendt i undervisning, i arbeid med læreplaner eller i planlegging av undervisning og læring. Det tredje planet er et diskurs/drøftingsplan hvor didaktikken utgjør en referanseramme for en profesjonell dialog mellom lærere, og mellom lærere og andre interessegrupper i forhold til skole og undervisningsmåter (Hopmann & Riquartz 1999, gjengitt av Gundem, 2011). Det er det andre perspektivet som handler om hvordan didaktikk blir anvendt i undervisningen, som er mest relevant for denne studien. Hvordan innføring av gruppearbeid vil påvirke didaktikken i praksis og hva det har å si for elevenes læring.

Ifølge Gundem (2011) så blir didaktiske teorier legitimert gjennom den samfunnsmessige og vitenskapelige kontekst og ved sitt forhold til teorier om undervisning og læring. Med andre ord kan vi si at didaktiske teorier endres og legitimeres i tråd med at undervisningspraksis og læringsmål endres. En full forståelse av undervisningens natur, oppgave og problemer kan bare forstås gjennom praktisk erfaring (Gundem, 2006). Det betyr ikke at det ikke eksisterer en teoretisk side ved didaktikken, men at teorien og den didaktiske forskningen stammer fra undervisningspraksis og erfaringer å fenomener som oppstår i klasserommet. Allerede rundt år 1120 identifiserte munken Hugh of Saint Victor tre grunnleggende prinsipper for formel undervisning eller didaktikk (Mård & Hilli 2020). De prinsippene var Ryddig kunnskap, ryddig undervisning og elevenes forutsetninger for en ryddig tilnærming til å lære.

Herwig Blankertz (1969) har kategorisert en klassisk inndeling av didaktiske retninger som: Danningsteoretiske modeller hvor danning er sentrale, Lære og undervisningsteoretiske modeller og informasjonsteoretiske modeller.

Quennerstedt og Larsson (2015) hevder at didaktisk forskning alltid må vurdere undervisning og læring i dens kulturelle, institusjonaliserte og historiske konteksten. Kroppsøving er et fag som har gjennomgått store endringer både historisk med tanke på faget hensikt og mål, og kulturelt med tanke på nye idrett og bevegelseskulturer som har dukket opp i senere tid. Dette er noe som må forstås når man gjennomfører didaktisk forskning i kroppsøving. Å sammenligne undervisningen i dagens kontekst hvor dannelse og demokratisk samarbeid er i fokus, med kroppsøving fra tiden hvor det ble sett på som et rent helsefag eller idrettsfag blir derfor en umulighet. Det sier seg selv at det er to vidt forskjellige kontekster og da vil

naturligvis undervisningen også være forskjellig. Amade-Escot (2006) beskriver formålet med didaktisk forskning som at det skal fange og forstå den komplekse naturen til læring og undervisning med en forutsetning om at læringsstoffet er det som ligger til grunn for lærer/elev interaksjonene. For å forstå og analysere denne kompleksiteten er den didaktiske analysen et sentralt element. Wickman, Hamza & Lundegård (2018) skriver at didaktikk kan forstås som lærere sin profesjonsvitenskap. Videre i neste avsnitt skal vi se på hvordan didaktikk henger sammen med elevenes læring.

## 2.2 Elevlæring og didaktikk

Ifølge Amade-Escot (2006) er det tre hovedkonsepter som ligger til grunn for elev læring i didaktikk: Didaktiske transposisjonen, didaktisk kontrakt og elevers individuelle relasjon til kunnskap. *Den didaktiske transposisjon* handler om kunnskapens transformering fra det læreren formidler til det elevene faktisk lærer. Enten det er snakk om sosiale ferdigheter, fysiske ferdigheter eller informasjon vil denne kunnskapen gjennomgå en kompleks transformerende prosess fra lærer og til elevene. *Den didaktiske kontrakten* handler om forholdet mellom lærer – elev og innholdet. Det blir inngått en slags usynlig kontrakt som innebærer hva lærer og elever må oppnå for at eleven skal lære. Ifølge Brousseau (2002) er for eksempel læreren ansvarlig for at elevene har tilstrekkelige midler for å tilegne seg kunnskap, samtidig som elevene må holdes ansvarlig for å løse visse problemer selv om løsningene ikke er lært. Hvis læring ikke er oppnådd har både læreren og eleven feilet i det som var forventet av dem og dermed ikke oppfylt kontrakten. Kontrakten innebærer en gjensidig ansvarlighet mellom lærer og elev for at læring skal oppnås. Meningen som eleven og læreren legger i oppgaven stammer fra deres egen bakgrunn og ligger til grunn for forholdet deres og det understøtter den didaktiske kontrakten. *Elevenes relasjon til kunnskap* går ut på å se elevens perspektiv på læring. Å forstå den individuelle forståelsen elevene for av ulike erfaringer er et sentralt punkt her. Det er ikke mulig å forstå elev læring uten å forstå hva elevene tar med seg inn i situasjonen. Kunnskapen, transposisjonene og den didaktiske kontrakten er sammenvevd i selve kjernen av den didaktiske relasjonen (Amade-Escot, 2006 s 360). Disse elementene er også kjernen i elevenes læring og skal sørge for at læringsprosessen gjennomgår en endring hvor elevenes kunnskap gradvis øker. Wolfgang Klafki (2007) legger vekt på at undervisning og læring må forstås som en prosess av samhandlinger. Dette er en prosess hvor forholdet mellom elever og lærere og mellom elevene selv, spiller en viktig rolle.

Denne prosessen må derfor forstås ikke bare som en tilegnelse av kunnskap og ferdigheter, men også som en sosial prosess eller en prosess av sosial læring (Klafki, 2007).

### 2.3 Joint Action Framework in Didactics (JAD)

Et etterhvert populært rammeverk for en didaktisk analyse er Joint action framework (JAD). JAD er en analytisk kategori i didaktisk forskning som stammer fra fransk språklig forskning. JAD er et didaktisk teoretisk rammeverk som kombinerer en situert og en institusjonell analyse av innholdet som blir undervist og lært i skolen (Amade-Escot, Ligozat & Lundqvist, 2018). Elever og lærere sine felles handlinger blir konseptualisert gjennom den didaktiske kontrakten og det didaktiske miljøet. Ifølge Sensevy (2014) kan didaktiske handlinger defineres som en hver handling hvor noen underviser og noen lærer. De didaktiske handlingene forekommer innenfor et didaktisk system og består av tre sub-systemer: Læreren, eleven og kunnskapen som skal læres (Sensevy, 2014).

Fra et JAD perspektiv blir kunnskap konstruert av lærere og elever sammen innenfor et læringsmiljø som er i stadig utvikling (Amade-Escot, et al., 2018). I et JAD perspektiv er elever og lærere sine handlinger delt fordi meningen deres er avhengig av hverandre (Amade-Escot et al., 2018). Sensevy (2014) skriver at all didaktisk handling er en felles handling, og at man ikke kan forstå læreren sine handlinger uten å forstå den i relasjon til elevenes handlinger (og vis versa). Didaktiske handlinger må dermed forstås som en sosial handling (Sensevy, 2014).

Både elever og lærere har som mål at elevene skal tilegne seg kunnskap og ferdigheter, og det vil reflekteres gjennom handlingene deres. Elevene er avhengig av læreren sine handlinger for at de skal tilegne seg kunnskap på samme måte som læreren er avhengig av at elevene handler på en måte som gjør at de klarer å tilegne seg kunnskapen som blir undervist. Denne kunnskapen referer både til den generelle utdanningen, men også til de spesifikke ferdighetene eller kunnskapen som skal læres (Sensevy, 2014). Dette felles målet er det som gjør de didaktiske handlingene sammenvevd og som skiller det fra andre handlinger uten et felles mål. I en vanlig dialog mellom to mennesker vil det ikke eksistere et felles mål og handlingene vil heller ikke være delt. Et annet kjennetegn ved den didaktiske handlingen er at det er en asymmetrisk handling (Sensevy, 2014). Den didaktiske handlingen er nemlig basert på en transaksjonalt objekt, som i dette tilfellet er kunnskapen eller ferdighetene som skal læres. Kunnskapen eller ferdigheten er transaksjonalt på den måten at den skal overføres

fra lærer og til elevene. Det didaktiske forholdet mellom lærer og elev er asymmetrisk på den måten at læreren og elevene har et forskjellig forhold til kunnskapen.

Det betyr ikke at lærer og elever utøver de samme handlingene eller at de har den samme agendaen (Amade-Escot et al., 2018). Elevene og lærerne har sine egne separate handling og agendaer, men de er knyttet sammen gjennom samhandlingen og interaksjonen dem imellom. I det Sensevy (2014) beskriver som det didaktiske spillet, kan bare læreren vinne hvis også elevene vinner, det vil si at elevene konsumerer kunnskapen. Det er dette faktumet som er spesifikt til den didaktiske handlingen. Det er også dette samspillet som gjør de didaktisk handlingen felles og som gir lærere og elever et felles mål.

Elevenes handlinger er av natur rekonstruktive da de må løse oppgaver som læreren har laget for dem basert på elevenes tidligere prestasjoner (Amade-Escot et al., 2018). Læreren sine handlinger derimot er forventende handlinger hvor han hjelper elevene gjennom oppgavene sine (Amade-Escot et al., 2018). Læreren kan ikke bare gjengi kunnskapen til elevene å forvente at de skal lære noe. Selv gjennom en veldig «direkte» undervisning, må læreren handle på en indirekte måte (Sensevy, 2014). For at elevene virkelig skal forstå å kunne gjengi kunnskapen må de forstå det selv gjennom å bruke den til å løse oppgaver eller lignende. Læreren sin jobb blir å gi elevene nok informasjon og mening til at de klarer å finne ut av kunnskapen på egen hånd. Denne balansen læreren må finne ut av kalles for den didaktiske tilbakeholdenhet (reticence). Lærere må holde tilbake nok informasjon slik at elevene må finne ut av oppgaven på egen hånd, samtidig som elevene må få nok informasjon til å mestre oppgaven. Sensevy (2014) hevder at all undervisningspraksis er karakterisert av en uttrykk- tilbakeholdenhet balanse.

Som selv om læreren og elevene har forskjellige utgangspunkt og perspektiv, så er deres handlinger knyttet sammen gjennom en gjensidig avhengighet og et felles mål. Amade-Escot et al., (2018) beskriver tre analytiske verktøyer for JAD:

- *Mesogenesis* – Handler om begynnelsen av det didaktiske miljøet. Dokumenterer også prosessen hvor elever og lærere stadig (re)organiserer det didaktiske miljøet.
- *Topogenesis* – Tar utgangspunkt i det kunnskapsmessige utgangspunktet til elevene. Dokumenterer også hvordan elevene deler ansvar som er relatert til innholdet i undervisningen
- *Chronogenesis* – Tar utgangspunkt i den didaktiske tiden. Dokumenterer utviklingen av innholdet og hvordan det blir endret av læreren

Disse tre punktene utvikler seg sammen. Ved en didaktisk analyse vil man alltid starte ved mesogenesis, og så vil topogenesis og chronogenesis involveres etter hvert (Amade-Escot et al., 2018) I JAD vil da en didaktisk analyse innebære at man følger utviklingen til det didaktiske klasse miljøet, elevenes kunnskapsmessige utvikling og utviklingen av innholdet som blir lært. Ifølge Sensevy (2014) skjer en JAD analyse gjennom et sosialt perspektiv på kognisjon og fremskritt i den kognitive forståelsen må forstås innenfor den sosiale konteksten hvor det forekommer. I JAD er det viktig å se på forskjellen mellom innhold og mening, hvor meningen kommer ut fra innholdet som blir utarbeidet i klasserommet basert på metodologien som læreren benytter seg av (Sensevy, 2014). Med andre ord kan vi si at undervisningsmetoden som blir benyttet vil skape en mening for elevene i arbeidet med et konkret innhold. Ut i fra et JAD perspektiv kan da ikke læreren bli vurdert ut ifra hvordan elevene mestrer oppgavene sine, men heller ut ifra i hvilken grad meningen og innholdet blir gjort tilgjengelig for den individuelle eleven (Sensevy, 2014).

## 2.4 Didaktikk og dannelse

Dannelse er et sentralt tema i den norske skoleplanen. Både i den generelle læreplanen og i kroppøving er dannelse et tema som går igjen. I den nye lærerplanen er for eksempel demokrati og medborgerskap nevnt som et tverrfaglig tema (Udir, udatert). Dette eksemplifiserer blant annet gjennom kjerneelementer som:

- *Elevene skal utforske sin egen identitet og selvbildet, og reflektere over og tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse.*
- *Elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd.*

En person som har hatt stor innflytelse på nord- europeisk og norsk utdanning er Wolfgang Klafki (1927-2016). Klafki sine dannelseteorier er fortsatt sentrale i norsk utdanning og i norsk lærerutdanning i dag. Klafki (2001) definerte dannelse som en sammenheng mellom tre grunnleggende evner:

- *Evnen til selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet*
- *Evnen til kritisk refleksjon over allmenne strukturer*
- *Dannelse av alle humane sider av menneskelige evner*



Dette er egenskaper som er grunnleggende forutsetninger for aktiv deltakelse i demokrati (Engebretsen, 2016). Dette er altså ikke fysiske egenskaper men heller mentale ferdigheter eller livsmestringsegenskaper som skal forberede elevene for et aktivt deltakende liv i et samfunn. En person som er utdannet (*gebildet*) må besitte varierende ferdigheter, muligheter, målbevissthet og oppnådde mål som han må knytte sammen. Ordet *Bildung* (Dannelse) kan brukes som en sinnstilstand hos en person som setter seg selv i en posisjon til å pålegge orden på seg selv og sitt forhold til verden (Klafki, 2007). Dannelse kan også regnes som en moralsk prosess av selvdyrkelse (Mård & Hilli, 2020). Dannelse kan ses på som personlig utvikling av seg selv og sin personlighet, hvor man utvikler sin kritiske refleksjon og sine evner til selv og medbestemmelser. Dannelse vil forberede på livets beslutninger og gjennom disse beslutningene vil en person bli en personlighet (Klafki, 2007). Didaktisk dannelse må i så fall ses på som skolens jobb for å gi individene (elevene) tilstrekkelige ferdigheter slik at de kan møte verden med ro og orden. Ordet «*Bildung*» betyr ikke at eleven er utdannet eller besitter kunnskap i et spesifikt definerbart emne, , men må ses på som en helhetlig personlighetstrekk hvor holdninger, vaner og adferd også skal betraktes (Klafki, 2007).

Ifølge Klafki (2007) må alt som hevder om være utdanningsinnhold også ha en betydning for fremtiden til elevene. Dermed blir det i et dannelsesdidaktisk perspektiv skolen sin oppgave å sørge for at det elevene lærer vil være av betydning for dem senere i livet. Å lære elevene å bli selvbestemte, og å være kritisk reflekterende må derfor ses på som viktige elementer i undervisningen. En dannelsesprosess skjer når elevene møter innholdet og reflekterer over det slik at de forstår innholdet og kan gjøre etiske beslutninger og gjøre handlinger som er for fellesskapets beste (Mård & Hilli, 2020).

Klafki arbeidet med det han kaller for en kritisk- konstruktivistisk didaktikk, hvor *kritisk* må forstås som sosial kritikk (Klafki 2007).

## 2.5 Didaktisk analyse

Et viktig verktøy i didaktikken er den didaktiske analysen. Den didaktiske analysen har alltid vært et kjerneelement i didaktikken (Gundem, 2011). Didaktisk analyse er en måte for lærere og evaluere sin egen undervisningspraksis ved hjelp av didaktisk teori og modeller.

Den didaktiske analysen inkluderer ofte spørsmål som:

- Hva er lært/ undervist?

- Hvordan er det lært/ undervist?
- Hvorfor blir det lært/ undervist?
- Av hvem er det lært/undervist?

(Amade-Escot, 2006)

Ved å stille seg disse spørsmålene og forsøke å svare på dem vil lærerne kunne gi en rasjonell vitenskapelig begrunnelse for valgene sine (Wickman et al., 2018). Dette er spørsmål som handler om både innhold og metode. Spørsmålet om *hvorfor* er også et sentralt spørsmål når det gjelder kroppøving da mange av kompetansemålene er åpne for lærerens tolkning/valg. Da er det viktig at læreren har en mening med valg av innhold og hva elevene skal lære i løpet av undervisningstimen. *Hvorfor* spørsmålet legger vekt på at didaktisk forskning burde støtte lærerens valg av innhold og metoder med en vitenskapelig bakgrunn (Wickman et al., 2018). En lærer skal kunne begrunne sine valg vitenskapelig, men også ut ifra egen erfaring. Når en didaktisk analyse gjennomføres brukes det didaktiske modeller for å analysere hvordan visse undervisningssekvenser motsvarer bestemte mål eller verdier for undervisningen (Wickman et al., 2018).

Ved å stille seg disse spørsmålene medfører det også at læreren vurderer sine valg og konsekvensene av dem. Ved å bestemme seg for en læringsmetode vil de samtidig velge bort andre metoder, noe som vil ha en innvirkning på elevenes læring. I en didaktisk Amade-Escot (2006) skriver at i motsetning til den vanlige oppfatningen, promoterer ikke den didaktiske tradisjonen modeller som er sentrert rundt innhold, men heller de små detaljene rundt hvordan kunnskapen blir organisert og presentert til elevene, hvordan elevene tolker kunnskapen og hvordan lærer – elev interaksjonene oppstår.

Ifølge Gudem (2011) er didaktisk analyse idag knyttet til beslutninger som tas i tre forskjellige kontekster: Det er i en *ideologisk- normativ* kontekst som inkluderer skolepolitiske beslutninger på nasjonalt, regionalt eller lokalt nivå; En *Deskriptiv analytisk* kontekst som innebærer beslutninger knyttet til didaktisk forskning; En *konkret pragmatisk* kontekst som skal ivareta lærerinteresser og elevinteresser. En didaktisk analyse fungerer som et verktøy for lærere, skoler eller utdanningsinstitusjoner for å evaluere undervisningen, læreplaner osv.

Klakfi (2007) beskriver det som at en didaktisk analyse vil innebære en konstant refleksjon angående forholdet mellom skole og instruksjoner på en side ( skolens mål, innhold, organisering og metoder) og sosiale forhold på den andre siden.

Han utarbeidet også en didaktisk analytisk modell som lærere kan bruke for å rettferdiggjøre sine valg av pedagogiske metoder. Denne modellen inkluderer fem spørsmål om didaktisk analyse som læreren må stille seg selv og besvare. 1) *Eksemplarisk verdi*: Hvilken virkelighets fenomen kan eleven lære og forstå av innholdet; 2) *Moderne betydning*: Hvilken betydning har innholdet, erfaringen, kunnskapen, ferdigheten som skal anskaffes for elevene akkurat nå. Hva er elevenes forhold til det som skal læres. 3) *Fremtidig mening*: På hvilken måte er innholdet viktig for elevenes fremtid. 4) *Innholds struktur*: På hvilken måte skal innholdet struktureres. 5) *Pedagogisk representasjon av ideene*: Hvilke saker, fenomener, situasjoner, eksperimenter, mennesker eller begivenheter kan brukes for å gjøre innholdet interessant og forståelig for elevene (Mård & Hilli, 2020). Ved å reflektere kritisk over disse spørsmålene for å skape meningsfylt innhold i undervisningen sin vil læreren gjøre en didaktisk analyse. I likhet med Amade- Escot sin spørsmål i starten av dette kapitlet handler Klafki sine spørsmål også om innholdet verdi/ mening, begrunnelser for valg av metoden og hva dette har å si for elevene. Disse tre elementene er også sentrale i flere didaktisk analyse modeller som jeg skal se på i neste avsnitt. Ifølge Gundem (2011) er didaktiske analyser i praksis nært knyttet til ulike typer modeller.

## 2.6 Didaktiske modeller

For å forstå vad didaktiske modeller og didaktisk modellering er, må det settes i relasjon til didaktikk som en vitenskapelig disiplin (Wickman et al., 2018).

Som det har blitt nevnt ovenfor finnes det mange ulike retninger og betydninger av didaktikk, så i et forsøk på å konkretisere noen didaktiske retninger som kan brukes til å analysere den innsamlede dataen vil jeg i dette kapitlet se nærmere på noen utvalgte didaktiske modeller. Didaktiske modeller skapes gjennom didaktisk modellering (Wickman et al., 2018). Didaktisk modellering kan beskrives som en systematisk og forskningsbasert utvikling av didaktiske modeller basert på undervisningssituasjoner. Wickman et al., (2018)peker på at en viktig distinksjon mellom didaktisk modellering og andre måter å tilnærme seg undervisningsspørsmål på, er at didaktiske modeller ikke skapes basert kun på teoretisk grunnlag. Didaktikk basere i stor grad på læreres praksis og erfaring og dette er også en viktig del i utarbeidelsen av didaktiske modeller.

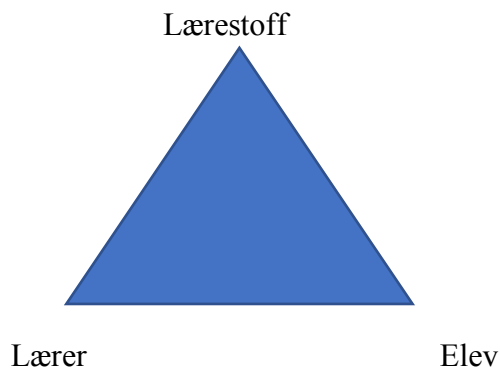
Didaktiske modeller må kunne brukes av lærere i praksis i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisningstimer (Wickman et al., 2018). Det vil si at lærere sin erfaring med

planlegging, gjennomføring og vurdering av sine timer, samt teoretisk grunnlag kan danne en didaktisk modell.

Jeg vil blant annet se på den didaktiske trekanten, den didaktiske relasjonsmodellen og på Heimann/ Schulz modellen og de forskjellige modellene ser på didaktisk analyse.

### 2.6.1 Den Didaktiske trekant

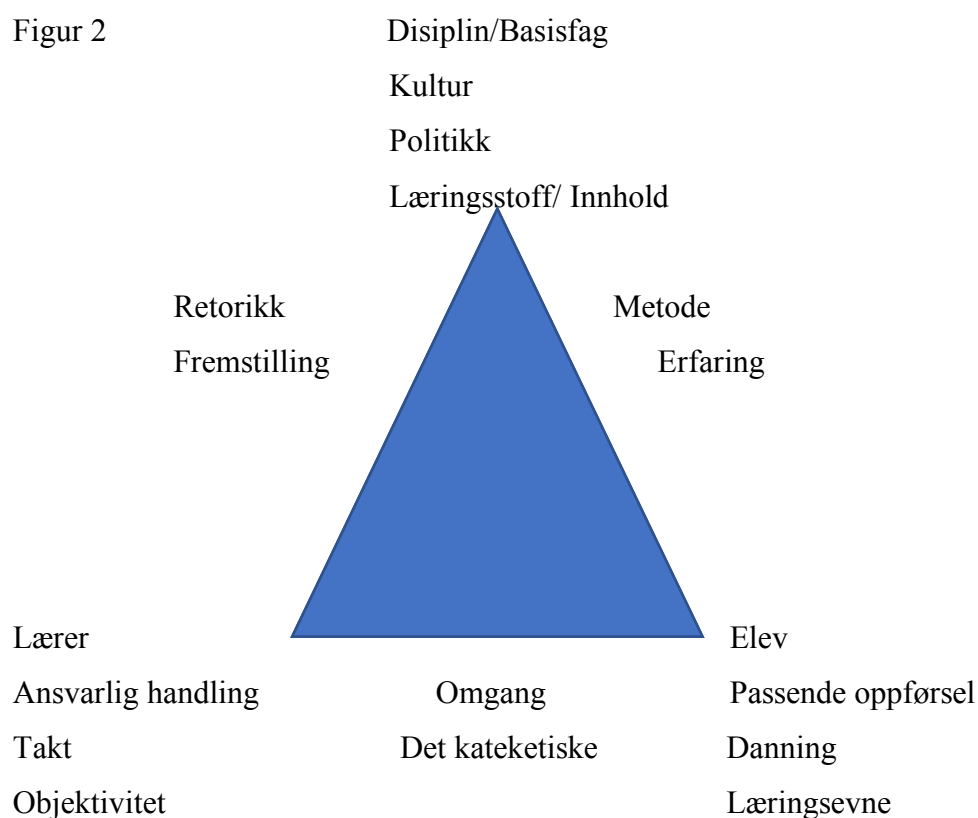
En av de mest fremtredende og anvendte didaktiske modellene er den som Gudem (2011) kaller for den didaktiske trekanten. Denne modellen blir referert til som det didaktiske systemet av Amade- Escot (2006), men de referere til den samme modellen. Jeg vil videre i denne oppgaven referer til modellen som den didaktiske trekanten. Den didaktiske trekanten er en modell som ser på forholdet mellom lærer – elev – lærestoff.



Figur 1. Den didaktiske trekant. Hentet fra (Gudem, 2011)

Den didaktiske trekanten går ut på at i enhver undervisningssituasjon må man vurdere alle elementene i forhold til hverandre. Undervisningen må vurderes ut i fra samspillet mellom læreren, lærestoffet og eleven og dette må ses på som en helhetlig situasjon. Innenfor den didaktiske trekanten vil et hvert studie av bare en av elementene i den didaktiske trekanten ( lærer- lærestoff- elev) være uten mening med mindre man også studerer de andre to elementene (Amade-Escot, 2006). Det betyr at ut i fra denne modellen vil det være meningsløst og forske utelukkende på lærestoffet, elevene eller læreren. Metoden kan sies å handle om både lærer- og elev interaksjoner og fremgangsmåter med tanke på elevers læring, og den inkluderer et begrep om arbeidsformer så vel som læringsprinsipper (Gudem, 2011).

Figur 2



Figur 2 er hentet fra Gundem, 2011 – basert på kunzli, 19914-1995.

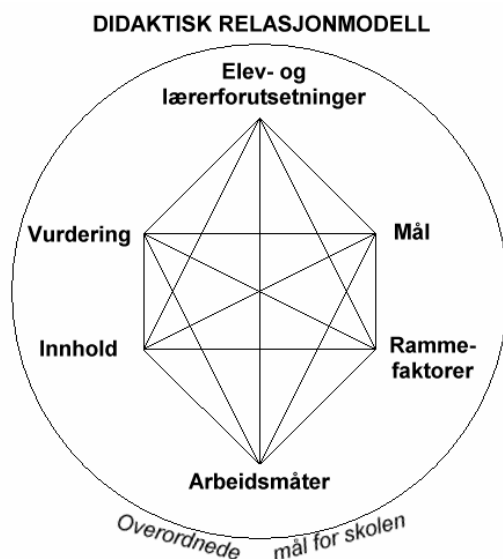
Figur 2 illustrerer hvordan de tre elementene i trekanten henger sammen. Det retoriske/ fremstillende aspektet i trekanten er sentralt i forholdet mellom læreren og lærestoffet. Lærerens forhold til lærestoffet påvirker hvordan det blir fremstilt for elevene. Gundem (2011, s45) argumenterer for at det retoriske aspektet idag fremtrer som en etablert profesjonell teknikk, også i rammen av de skolepolitiske intensjonene og de faglige forutsetningene som er nedfelt i læreplaner. Det kateketiske aspektet handler om relasjonen mellom lærer og elever. Gundem (2011 s45-46) trekker denne relasjonen tilbake i tid og sammenligner den med hvordan tilliten mellom prest og menighet var en sentral forutsetning for formidling og interaksjon i den lutherske og augustinske læren. Forholdet mellom elev og lærer vil også påvirke hvordan læreren formidler og hvordan eleven mottar informasjonen, og dette forholdet må ses i sammenheng med det retoriske forholdet. Det metodiske aspektet handler om hvilke metoder som blir brukt for at elever skal forstå lærestoffet. Det handler om arbeidsmetoder og undervisningsprinsipper og det må ses på i forhold til de to andre

aspektene. Den didaktiske trekanten henger også sammen med Amade- Escot et.al, (2018) sine analytiske verktøy for JAD.

### 2.6.2 Den Didaktiske Relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er en velkjent norsk modell som ble utviklet på slutten av 70-tallet som et alternativ til en mål-middel tenkning innenfor didaktikken (Vestøl, 2008). I likhet med den didaktiske trekanten fokuserer også relasjonsmodellen på relasjonen mellom ulike didaktiske elementer og hvordan de påvirker hverandre. Der den didaktiske trekanten ser på forholdet mellom lærer-lærestoff-elev ser relasjonsmodellen på ytterligere forhold som rammefaktorer, vurdering og mål. Relasjonsmodellen kan fungere som en planleggingsmodell for lærere som inneholder et mangfold av elementer som en lærer må tenke gjennom ved planlegging av en time. Ideen bak modellen er at lærere trenger redskaper som kan bidra til en størst mulig klargjøring av mål og midler (Gundem, 2011 s.63)

Figur 3.



(Den didaktiske relasjonsmodellen, hentet fra Engelsen, 1999.)

Ut i fra denne modellen kan lærerne starte sin planlegging med hvilken kategori de ønsker, men modellen understreker betydningen av å tenke på helheten (Engelsen, 1999). Samspillet mellom de didaktiske faktorene og hvordan de påvirker hverandre er sentrale i denne modellen. Hva som blir satt som mål for timen vil selvfølgelig påvirke innhold og arbeidsmetoder, men det vil også påvirke hvordan elevene vurderes, og rammefaktorer og

elev/lærer forutsetninger må tas med i den helhetlige vurderingen. Et poeng med denne modellen er at kategoriene blir sidestilt (Vestøl, 2008). Det vil si at det er ingen av kategoriene som er viktigere en de andre, men de påvirker hverandre på forskjellige måter. Hiim og Hippe (1998) kaller den didaktiske relasjonsmodellen for en helhetlig modell. Med det menes det at kategoriene er brikker i et helhetlig system og at ingen av kategoriene er viktigere en de andre. Ifølge Gudem (2011) har denne modellen sin suksess blitt tilskrevet det faktum at den med stor sannsynlighet stemmer overens med hvordan lærere jobber og resonerer når de planlegger undervisning.

*Elev og læreforutsetninger* er forutsetningene som elevene tar med inn i undervisningen. Det inkluderer elevenes kunnskap, ferdigheter og holdningene de har til faget.

*Mål* handler om hva som er målet med undervisningen. Hva er det læreren ønsker at elevene skal sitte igjen med av kunnskaper, ferdigheter og holdninger etter at undervisningen er gjennomført (Hiim og Hippe, 2006).

*Rammefaktorer* er faktorer som setter rammene for undervisningen. Dette handler om hva læreren har tilgang til å bruke av utstyr, hva slags arenaer som kan benyttes og så videre.

*Arbeidsmåter* dreier seg om hvordan elevene skal jobbe med innholdet. Dette inkluderer valg av metode og teknikk (Hiim og Hippe, 1998)

*Innhold* er innholdet i undervisningen, det vil si hva det er som elevene skal lære.

*Vurdering* er hvordan elevene vurderes i undervisningen. Ble de satte målene nådd. Læreren må også vurdere sine egne arbeidsmetoder og undervisning.

### 2.6.3 Heimann/ Schulz modellen

Paul Heimann og Wolfgang Schulz utviklet en modell for didaktisk analyse som ønsket å fremstille didaktikk som en skole og undervisnings teori, fremfor en teori om danning (Gudem, 2011). Ifølge Jank & Meyer (2006) var Heimann og Schulz sin modell en kritikk mot den tidligere dannelseteorien som de mente at ikke betraktet kompleksiteten i en undervisningssituasjon. Denne modellen påpeker også at de didaktiske elementene må ses i relasjon til hverandre og man kan begynne på et hvilket som helst punkt i modellen (Gudem, 2011) Elementene må betraktes som gjensidig avhengig av hverandre. Modellen består av seks undervisningselementer som kan deles inn i to hovedområder – beslutningsområdet og forutsetningsområdet (Gudem, 2011). Beslutningsområdet omfatter fire elementer: Intensjon, emner, fremgangsmåter og læremidler. Forutsetningsområdet omfatter de siste to elementene: Elevenes individuelle personlige forutsetninger og de sosio-kulturelle forutsetningene. Elementene i beslutningsområdet er beslutninger som en lærer må gjøre i

planleggingen av en undervisningstime. Læreren må bestemme hva som skal være intensjonen eller målet med undervisningen, hvilket lærestoff skal benyttes for å nå målene, hvordan skal elevene arbeide med lærestoffet og hvilket læremiddel skal benyttes. Målet med undervisningen er ifølge Heimann nært knyttet til emnet (Jank & Meyer, 2006).

Forutsetningsområdet består av elementer som læreren må vurdere i sin beslutningsprosess. Disse elementene handler om de individuelle elevenes sine personlige forutsetninger samt de sosiokulturelle forutsetningene i klassen (Gundem, 2011). Denne modellen består av fire elementer som angår læreren sine beslutninger og to elementer som er forutsetninger som må vurderes når beslutningene skal tas. Jank & Meyer (2006) hevder at spørsmålet om hvordan, det vil si spørsmålet om arbeidsmåte, skal bestemmes etter at de andre elementene er avklart.

## 2.7 Kroppsøvingsdidaktikk

Et viktig skille innenfor didaktikken er skillet mellom allmenn didaktikk og fagspesifikk didaktikk. Didaktikkens omfang inkluderer undervisningspraksis og dens metoder i generell forstand og/eller knyttet til et spesifikt fag eller emne (Standal & Mong, 2019).

Den allmenne didaktikken er ikke knyttet til bestemte fag eller situasjoner, men fungerer mer som en mer generell undervisningsteori. Fagdidaktikken derimot er langt mer konkret og rettet mot spesifikke fag. Fagdidaktikken eksisterer i mellom teori og praksis og tar i større grad hensyn til den praktiske undervisningsvirkeligheten (Gundem, 2011). Kroppsøvingsdidaktikk kan beskrives som didaktikk rettet mot kroppsøvfaget og dens egenart. I kroppsøving må man blant annet ta hensyn til at faget ikke forekommer i et vanlig klasserom og at elevene lærer gjennom å være i fysisk aktivitet. Fagdidaktikken kan forstås som en blanding av generell undervisningsdidaktikk med fagspesifikke elementer. Utsagn fra generell pedagogisk teori kan forstås som formodninger og antagelser inntil de blir prøvd ut i fagdidaktisk sammenheng (Gundem, 2011).

Amade-Escot (2000) trekker frem den nord amerikanske versjonen som hun kaller for *pedagogisk innholds kunnskap* (Pedagogical content knowledge «PCK») og den europeiske modellen som kalles for *kroppsøvingsdidaktikk* (Didactics of physical education), og som hadde sitt utspring i Frankrike på slutten av 80- tallet og tidlig 90-tallet. Dette er didaktiske retninger som fokuserer på delene av undervisningen som er spesifikk til innholdet som blir undervist, det vil si det som er spesifikt til faget. Denne tilnærmingen til didaktisk forskning peker på at innholdet som blir undervist er et resultat av alle forandringene som kunnskapen



undergår i løpet av alle fasene av undervisningen (Amade-Escot, 2000). Et fellestrekk ved disse tilnærmingene var at de fokuserte på innholdet i kroppsøving. Lee Shulman (2013) beskrev mangelen på fokus på innhold som « den manglende paradigmen). Han savner å forskning stiller spørsmål om innholdet i undervisningstimene som hvor kommer lærerens begrunnelse fra? Hvordan bestemmer lærerne hva og hvordan de skal undervise, hvordan de skal spørre elevene om det og hvordan de skal takle misforståelser om temaet (Shulman, 2013). Savnet av fokus på innhold har ført til et økende fokus på innhold og på viktigheten av å at forskjellige fag med forskjellig innhold også vil kreve forskjellige didaktiske metoder. Ut ifra dette savnet har et mer fagdidaktisk fokus kommet frem. Shulman (1987) beskriver PCK tilnærmingen som Det spesielle amalgam av innhold og pedagogikk som er unikt for læreren og deres egne spesielle form av profesjonell forståelse. Det er kombinasjonen av kunnskap om innhold og pedagogikk som er sentral i fagdidaktikken. Det er to elementer som er gjensidig avhengig av hverandre for en god undervisning. Hver for seg er ikke disse to elementene nok til å gi en god undervisning, men begge elementene må fokuseres på. Å kun besitte innholdskunnskap vil være like pedagogisk ubrukelig som å bare ha de pedagogiske ferdighetene, men å mangle innhold kunnskapen (Shulman, 2013). PCK må dermed bare ses på som et aspekt av pedagogisk teori. Amade-Escot (2000) beskriver PCK som situert kunnskap som er spesifikk til de ferdighetene som blir undervist. PCK blir utviklet i en kombinasjon av teori og praksis, men den langsiktige utviklingen kommer fra lærerens erfaring.

Ifølge Backman & Barker (2020) blir kunnskap i PCK modellen utelukkende tolket som kunnskap i og gjennom bevegelse.

Didaktikken til spesifikke disipliner stammer fra Frankrike, og fra en generell utilfredshet med måten generell pedagogisk forskning rapporterte om undervisningspraksis. Det stammer fra en ide om at undervisnings fenomen ikke kan bli studert eller forstått uten å også betrakte innholdet (Amade-Escot, 2000). I likhet med PCK tilnærmingen er fokuset i stor grad på at hva som blir lært er av betydning for hvordan det skal læres. Innenfor den kroppsøvingsdidaktiske tilnærmingen henger didaktisk forskning tett sammen med den didaktiske trekanten og det tresidige forholdet mellom lærer, elever og innhold som jeg beskriver i avsnitt 2.5.1.

## 3.0 Metode

Valg av metode er en viktig del av enhver forskningsprosess. Den opprinnelige betydningen av ordet *metode* er «veien til målet» og hvis man skal finne eller vise andre veier til målet, må man vite hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2018). Det vil si at metoden jeg benytter skal være en slags vei for å besvare spørsmålet i min problemstilling. Dalland (2018 s 52) beskriver metode som vårt redskap i møte med noe vi vil undersøke.

Det er derfor viktig å velge en metode som kan gi relevante svar på problemstillingen. Man må bruke riktig metode for å løse oppgavens problemstilling på best mulig måte. Å velge riktig redskap er en viktig del av enhver problemløsende prosess.

Kvale & Brinkmann (2018) beskriver viktigheten av å først finne prosjektets tema og problemstilling, før man kan diskutere metode. Som jeg har skrevet ovenfor handler tematikken i oppgaven om samarbeidslæring og problemstillingen er: *Hvordan kan gruppearbeid benyttes for å fremme læring i kroppsøving.*

### 3.1 Valg av metode

Det første valget man må vurdere er om oppgavens spørsmål best blir besvart gjennom en kvalitativ eller en kvantitativ metode. En kvantitativ metode gir data i form av målbare enheter og tall. De kvalitative metodene derimot er bedre egnet for å fange opp meninger eller opplevelser som ikke lar seg tallfeste eller måle (Dalland, 2018 s 52).

Med en type problemstilling som denne oppgaven har ble det tidlig klart at en kvalitativ metode var nødvendig for å kunne gi relevante svar. problemstillingen baserer seg på ord, eksempler eller forslag fremfor tallbasert datamateriale. Å tallfeste muligheter å fordeler med gruppearbeid vil være mulig, men siden denne oppgaven skal utforske ulike typer gruppearbeid vil det være for tidkrevende samtidig som kvantitativ metode vil kreve at jeg på forhånd definerer konkrete variabler som jeg ønsker å måle. Målet med denne oppgaven er å utforske ulike typer gruppearbeid og se etter alle mulige effekter av dem. På det grunnlaget mener jeg at en kvalitativ metode vil være best egnet for å svare på denne problemstillingen. Med dette avklart gjaldt det å finne den kvalitative metoden som var best egnet til å besvare oppgavens spørsmål. Intervju ble valgt bort grunnet vanskeligheten med å finne nok intervjuobjekter som har erfaring med temaet. Observasjon ble lenge vurdert, men ble til slutt valgt bort på grunn av oppgavens tidsramme og omfang. For å studere hvordan gruppearbeid

kan fremme læring i kroppsøving er det nødvendig med tilgang til en klasse over lengere tid. Spesielt siden jeg ønsker å studere ulike typer gruppearbeid. Hva som er læring og hva de skal måles i må bli definert som noen målbare variabler. Slik som med kvantitativ data ble dermed observasjon valgt bort da denne studien har ikke et definert målbart element, men er heller ment som en studie som skal se på hvordan gruppearbeid kan påvirke læring fra så mange sider som mulig. Å gjennomføre slike målinger ved hjelp av observasjon vil være både tidkrevende samtidig som analysearbeidet vil være vanskelig.

Dermed falt valget på litteraturstudie som den mest egnede metoden for å svare på denne oppgaven. Ved bruk av litteraturstudie vil jeg kunne se flere mulige konsekvenser av gruppearbeid.

Ved å velge litteraturstudie vil jeg kunne finne forskning som går mer i dybden på de ulike sidene av gruppearbeid, og jeg vil kunne sammenligne data fra forskjellige studier og diskutere resultatene mot hverandre. Det vil være med på å øke validiteten og reliabiliteten til resultatene til denne studien.

Ifølge Krumsvik (2019) finnes det flere ulike review typer, hvor de vanligste er beskrevet i tabell 1 på neste side.

Tabell 1.

| Type                         | Kjennetegn  | Metode  |
|------------------------------|---|---|
| Tradisjonell/narrativ review | Undersøker, oppsummerer, vurderer og kritiserer tidligere og nyere forskning på feltet. Forsøker ikke å være heldekkende  | Kvalitativ,<br>Rike beskrivelser<br>Tematisk,- konseptuelle eller kronologisk analyse   |
| Meta - analyse               | Forsøker å måle eksakte numeriske effektstørrelser gjennom å kombinere resultater fra kvantitative studier. Forsøker å dekke hele forskningsfeltet.                 | Kvantitativ<br>Inkluderings- og ekskluderingskriterier<br>Statisk analyse<br>Syntese av resultater i tabeller<br>Kvalitet og validitetsvurdering  |
| Oversikts review             | Oppsummerer kjennetegn og beskriver resultater fra den tidligere og nyere forskningslitteraturen innenfor et felt. Ikke nødvendigvis heldekkende for forskningsfelt | Kvalitativ<br>Rike beskrivelser<br>Kan ta i bruk inkluderings og ekskluderingskriterier<br>Tematisk,- konseptuell eller kronologisk analyse<br>Syntese av resultater kan presenteres i tabeller |
| Systematisk review           | Søker etter, samler inn, og syntetiserer tidligere og   | Kvalitativ og eller kvantitativ   |

|  |  |  |
|--|--|--|
|  | nyere forskningsfunn på en systematisk måte i henhold til et strengt sett med retningslinjer. Forsøker å dekke hele forskningsfeltet | Inkluderings og ekskluderingskriterier<br>Tematisk, - konseptuell eller kronologisk analyse<br>Konfigurering eller aggregering<br>Statisk analyse<br>Syntese av resultater i tabeller<br>Kvalitets- og validitetsvurdering<br>Gjennomføres i større team |
|--|--|--|

Hentet Fra Krumsvik (2019, s 104)

Det er en oversikts review som jeg ønsker å gjennomføre og som jeg mener passer best til denne oppgaven. Ved å bruke en oversikts review kan jeg skape en oversikt over tidligere forskning på feltet. Deretter kan den tidligere forskning analyseres slik at det kan gi et godt bilde av hele temaet. Ifølge Booth, Sutton & Papaioannou (2016) er det er krav for enhver forskningsmetode at den foregår systematisk, så det er ingen grunn for litteraturstudie å avvike fra denne standarden. Jeg har valgt å bruke en systematisk litteraturreviewe da den best beskriver det jeg ønsker å få ut fra denne studien. Jeg ønsker å samle inn og systematisere data angående gruppearbeid for å dekke forskningsfeltet så godt som mulig. Det vil også bli brukt strenge retningslinjer som inklusjon og eksklusjonskriterier i min datainnsamling for å sikre oppgavens kvalitet og objektivitet. Målet med oppgaven er ikke bare å gi en oversikt over den eksisterende litteraturen men også å bidra med ny data gjennom sammenligning og diskusjon. Dermed ble et systematisk litteraturreviewe valgt over f.eks. et oversiktsreviewe.

## 2.2 Litteraturstudie som metode

I en litteraturstudie er det *litteraturen* du studerer, altså det som er undersøkt og skrevet om empirien av artikkelforfatterne (Støren, 2013, s 16). Dataen du finner i et litteraturstudie er den allerede eksisterende kunnskapen som er presentert i artikler, som du henter ved å søke i databasene (Støren, 2013). I et litteraturstudie skal tidligere forskning studeres og sammenlignes for å avdekke nye resultater.

På den måten skiller litteraturstudier seg fra andre forskningsmetoder hvor du selv skal skape dataen gjennom forskningsmetoder.

Hart (1998) peker på at alle litteraturstudier er forskjellige, og at det dermed ikke finnes en konkret måte å gjennomføre den på. (Hart, 1998)

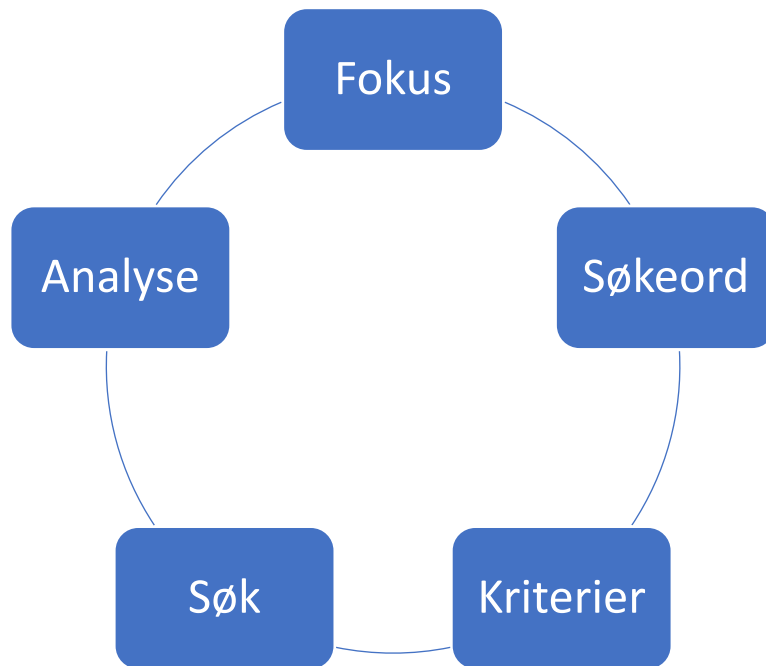
Gough, Oliver & Thomas (2017) definerer systematisk litteraturgjennomgang som en gjennomgang av eksisterende forskning ved bruk av bestemte, strenge forskningsmetoder. Ifølge Gough, Oliver & Thomas (2017) innebærer en litteraturgjennomgang fire nøkkel aktiviteter: Klargjøring av spørsmålet; identifisere og beskrive relevant forskning; kritisk vurdering av forskningsrapporter på en systematisk måte; Å slå sammen funnene i en sammenhengende konklusjon. Booth et al., (2016) beskriver meninger med et litteraturstudie kan være:

- Å plassere hvert enkelt forskningsarbeid i konteksten av hvordan de bidrar til å få en forståelse av temaet en skal forske på
- Å beskrive hvordan de forskjellige studiene kan relateres til hverandre
- Å identifisere nye måter å tolke, og å kaste lys på hull i tidligere forskning
- Å identifisere og å løse konflikter på tvers av motstridende tidligere forskning
- Å identifisere hva som er presentert av tidligere forskning slik at man ikke kopierer dem unødvendig
- Å skape en vei videre for fremtidig forskning
- Å lokalisere ditt originale arbeid innen den eksisterende litteraturen

Jeg ønsker å gjennomføre en litteraturstudie for å få en oversikt over tidligere forskning på oppgavens tema. Hvordan den tidligere forskningen har blitt gjennomført og hvilke resultater eller konklusjoner som har kommet frem. Jeg ønsker også å se hvordan tidligere forskning om gruppearbeid kan relateres til hverandre og for å sammenligne alternative fordeler og metoder for gruppearbeid. Krumsvik (2019) peker på at i en litteraturstudie er det viktig at forskeren har kunnskaper som gjør dem i stand til å finne, forstå, vurdere og bruke forskning.

Etter at det har blitt utarbeidet en problemstilling og et tematisk rammeverk for oppgaven, må forskeren definere hvilke tidligere studier som er relevante og hvordan de kan lokaliseres og vurderes for relevans (Gough, Oliver, & Thomas, 2017). I denne prosessen vil jeg identifisere relevante databaser og søkeord gjennom et referansesøk samt å bruke biblioteket til OsloMet for å finne gode databaser å søke i. Ifølge Booth et al., (2016) er det viktig at litteraturstudie er ledet av forskningsspørsmålet, og at det er problemstillingen og oppgavens formål som bestemmer hvordan dataen blir identifisert, samlet og presentert.

Krumsvik & Røkenes (2016) beskriver prosessen med å skrive en litteraturreviewe som en syklisk prosess hvor en ofte må gå frem og tilbake mellom de forskjellige stegene flere ganger. Denne prosessen og disse stegene beskrives i figur 2 nedenfor.



Figur 2. Hentet fra (Krumsvik & Røkenes, 2016, s 65)

Figur 2 viser hvordan man først må identifisere oppgavens fokus, altså hva du vil finne ut med oppgaven. Deretter må det identifiseres søkeord og inklusjons/eksklusjons kriterier, og identifisere hvilke databaser man burde søke i. Neste steg er å finne ut hvilke kriterier som skal lages for å bestemme hvilke data som skal inkluderes i oppgaven. Dette kalles inkluderings og ekskluderingskriterier og er nødvendig for at det skal være en systematikk i utvelgelsesprosessen. Uten disse kriteriene vil utvelgelse av data bli mer subjektiv, noe som vil ha en negativ innvirkning på oppgaven og dens validitet. For en god og objektiv oppgave må dataen velges ut basert på disse kriteriene og ikke basert på forfatteren sin dømmekraft. Det neste steget vil være å gjennomføre søket i de utvalgte databasene og med de aktuelle søkeordene.

Det siste steget vil være å analysere søketreffene og se hvilke artikler som passer kriteriene som er bestemt. Basert på søkeresultatene må man avgrense forskningsspørsmålet slik at det blir så presist som mulig samtidig som det skal være tilstrekkelig med relevant data. Figur 2 illustrerer også hvordan dette er en syklus ved at du etter første søk kanskje må gå tilbake å endre på kriteriene eller søkeordene basert på de resultatene som kom. Etter at du har analysert flere oppgaver kan du finne nye søkeord som må inkluderes eller kriteriene som må

endres på osv. Dette er en prosess som krever mye tid og presisjon og det er viktig at den er godt dokumentert i oppgaven slik at det kommer tydelig frem hvordan og hvorfor akkurat de artiklene ble inkludert.

Jeg vil i neste avsnitt se nærmere på hvilke inklusjons og eksklusjonskriterier som egner seg for denne oppgaven.

### 3.3 Inklusjons og eksklusjonskriterier

I prosessen med å utarbeide søkeord, utvikler man en form for ramme rundt tematikken, såkalte inkluderings og ekskluderings kriterier (Krumsvik & Røkenes, 2016). Dette er en liste med kriterier som artiklene må oppfylle for å kunne bli inkludert i artiklene. Kriteriene spiller også en viktig rolle i at utvalget av artikler er objektivt og ikke tatt med for å «passe» et bestemt narrativ. Bruken av disse kriteriene vil være viktige i arbeidet med å avgrense søket (Krumsvik & Røkenes, 2016).

Inklusjonskriteriene spesifiserer naturen og grensene for bevis basen som litteraturgjennomgangen vil vurdere (Gough, Oliver, & Thomas, 2017). Sagt med andre ord vil inklusjonskriteriene sette begrensninger på hvilke forskningsartikler som er relevante for problemstillingen. Uten slike kriterier kan man fort ende opp med et u håndterlig antall artikkeltreff og det vil bli vanskelig å finne frem til relevant data (Krumsvik & Røkenes, 2016). Videre kommer Krumsvik & Røkenes (2016) med eksempler på kriterier man kan benytte i sin søkeprosess:

1. Databaser: *Hvilke databaser er relevante for din tematikk*
2. Tidsperspektiv: *Innenfor hvilken tidsperiode er det relevant å søke*
3. Publikasjoner: *Hvilke type publikasjoner skal aksepteres?*
4. Fokus: *Hva er fokusområdet til reviewen?*
5. Aktiviteter/hendelser: *Hva skal de publiserte studiene handle om?*
6. Språk: *Hvilke språk skal artiklene være skrevet på?*
7. Populasjon: *Hvilken populasjon må være i fokus for at oppgaven kan bli tatt med?*
8. Kontekst-/ nivå differensiering: *Hvilke kontekst må populasjonen være innenfor?*

Hentet fra (Krumsvik & Røkenes, 2016, s. 69).

For å kunne bli inkludert i reviewen må studie møte alle inklusjonskriteriene, samtidig som det ikke treffer på noen av eksklusjonskriteriene (Brunton, Stansfield, Caird & Thomas,

2017). Det gjør også at det er de utvalgte kriteriene som bestemmer hvilke data som blir inkludert og det hindrer forskeren fra å kunne velge ut artikler som har et bestemt resultat. Polit & Beck (2017) begrunner viktigheten av eksplisitte inklusjons- og eksklusjonskriterier med at en god litteraturreviewe skal være reproduserbar, noe som vil si at andre forskere vil kunne bruke de samme kriteriene og komme frem til lignende konklusjoner. Da er det viktig at artiklene er samlet på en systematiser og objektiv måte slik at senere forskning vil få med seg de samme artiklene. Klare kriterier og beskrivelser av hvilke studier som møter hvilke kriterier vil hjelpe leseren og forstå hvorfor noen studier ble inkludert, mens noen studier ble ekskludert fra oppgaven (Brunton, Stansfield, Caird & Thomas, 2017).

Jeg vil nå gjøre greie for inklusjons/- eksklusjonskriteriene til denne oppgaven.

*Databaser:* Databaser utgjør den viktigste kilden for å få tak i data til en litteraturreviewe (Krumsvik & Røkenes, 2016). Jeg vil velge ut databaser som inneholder forskning rettet spesielt mot skole og utdanning. Databasene som er inkludert i denne oppgaver en: Academic Search Ultimate, SportDiscuss, Web of Science og ERIC. Jeg har valgt ut akkurat disse databasene fordi de dekker både idrettsfaglig og skolefaglige artikler, som begge deler er relevant for oppgaver om kroppsøving.

*Tidsperspektiv:* Jeg har valgt å ikke sette noe spesifikk tidsbegrensning på artiklene jeg velger siden eldre forskning fortsatt kan gi meg relevant data. Å sette en tidsbegrensning ville først vist seg nødvendig hvis datamengden ble for stor. Det ble vurdert som ikke nødvendig å sette en tidsbegrensning da forskning på gruppearbeid er et relativt nytt fenomen og majoriteten av artiklene uansett stammer fra de siste 15-20 årene. Ved å inkludere eldre artikler vil det gi en bedre oversikt over utviklingen av temaet.

*Publikasjoner:* I denne oppgaven skal vitenskapelige empiriske studier inkluderes. Også «trade journal» artikler og systematiske litteraturstudier blir inkludert i denne oppgaven. Dette er for at datamengden skal være tilstrekkelig (se avsnitt 3.2).

*Fokus:* Ifølge Krumsvik & Røkenes (2016) blir fokusområdet bestemt av forskningsspørsmålet til studien. Denne oppgaven spør om i hvilken grad arbeid i faste grupper i kroppsøving kan brukes til å fremme samarbeid, så da er det naturlig at fokusområdet må være gruppearbeid med fokus på samarbeid i kroppsøving.



*Aktiviteter:* Aktivitetene i studiene må handle om gruppearbeid innenfor kroppsøving.

*Språk:* Studiene som skal inkluderes i denne oppgaven må være skrevet på norsk, engelsk, svensk eller dansk. Alle andre språk blir ekskludert på grunn av fare for feiltolkninger og dårlige oversettelser som vil påvirke resultatet. Dette er et valg som blir gjort selv om det anses som en styrke å inkludere flere språk en bare engelsk (Krumsvik & Røkenes, 2016).

*Populasjon:* Deltakerne i studiene som blir inkludert må være elever eller lærere i kroppsøvingstimer. Alder, kjønn eller andre variabler er ikke spesifisert i oppgavens problemstilling, så det vil heller ikke være av betydning når studier velges ut.

*Kontekst:* Populasjonen må være innenfor en kroppsøvings kontekst for å kunne bli inkludert til denne oppgaven.

### 3.4 Søkeprosessen

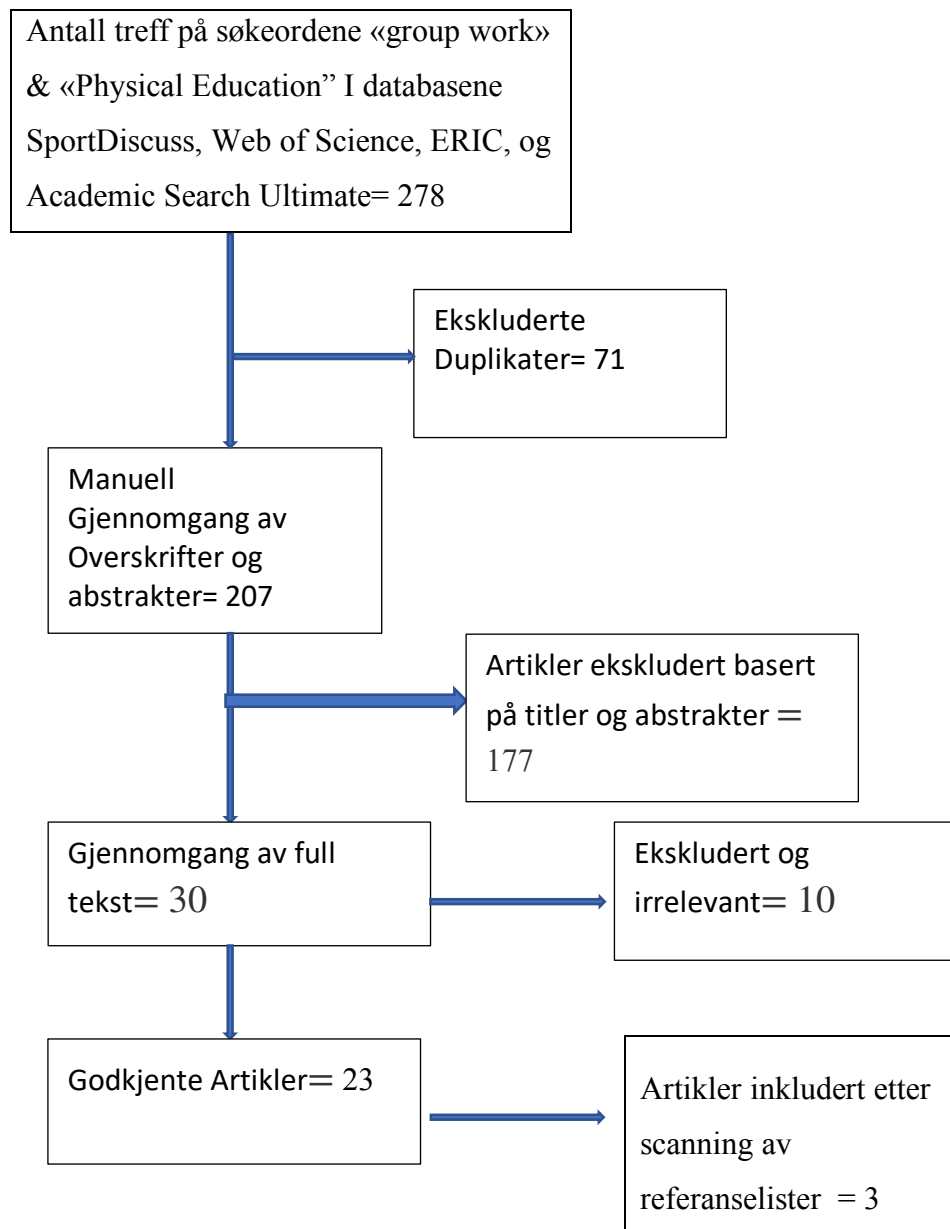
Med de overnevnte inklusjon og eksklusjonskriteriene på plass kunne jeg begynne på min søkeprosess for å finne relevante artikler til denne oppgaven. Tabell 2 ( neste side) gir et oversiktsbilde over mitt søkearb (Polit & Beck, 2017)eid fra starten til slutt prosessen med å velge ut artikler. I tråd med Krumsvik og Røkenes (2016) sine anbefalinger hadde jeg på forhånd gjennomført et referansesøk. Referansesøket gjennomførte jeg før jeg begynte på den formelle søkeprosessen for å prøve å skaffe meg en oversikt over litteratur som kunne være aktuell, mengden data jeg måtte sortere meg igjennom, hvilke søkeord som ga flest og mest relevante treff og hvilke databaser som jeg burde benytte meg av. Etter at referansesøket var gjennomført, søkeordene satt og oppgavens problemstilling var formet endte jeg opp med søkeordene «group work» og «Physical Education».

Jeg var da klar til å starte mitt formelle søk hvor jeg søkte på en kombinasjon av ordene «group work» og «physical education» i databasene som er beskrevet i avsnittet ovenfor. Jeg valgte å søke på begge søkeordene i kombinasjon på bakgrunn av oppgavens problemstilling. Oppgaven er ikke interessert i artikler om gruppearbeid alene eller om kroppsøving generelt, men disse to temaene i kombinasjon.

Etter at jeg hadde lest igjennom alle artiklene satt jeg igjen med ti artikler som passet oppgavens inkluderings og eksklusjonskriterier. Dette er en for liten datamengde for at oppgaven skal kunne ha noen vitenskapelig verdi. Jeg så meg derfor nødt til å vurdere

kriteriene mine på nytt og gjøre endringer. Jeg endte opp med å gjøre en endring i type publikasjoner som kunne inkluderes. Det ble forandret fra *kun vitenskapelige empiriske, fagfelleverderte artikler*, til å inkludere «trade journal» artikler og systematiske litteraturartikler. Å ekskludere såkalt Grey litteratur ifølge Booth, Sutton & Papaioannou (2016, s 120) føre til at det blir et overdrevent og feilaktig fokus for et spesifikt synspunkt. Dette begrunner de med at fagfelleverderte tidsskrifter ofte representerer de samme forskningsparadigmene. Dermed ble det en naturlig endring å gjøre i denne oppgaven, da jeg ønsket at oppgaven skal inkludere flere synspunkter. Å inkludere grey litterature vil bidra til at oppgaven får et større spenn av litteratur og det vil danne et mer korrekt bilde av forskningsspørsmålet (Brunton G. , Stansfield, Caird, & Thomas, 2017). Etter at denne endringen ble gjort gjentok jeg prosessen over og endte opp med 20 godkjente artikler I tråd med anbefalinger fra Booth et al., (2016) har jeg også valgt å benytte meg av det de kaller for snøballmetoden. Det er en metode hvor jeg går gjennom litteraturen til mine utvalgte artikler for å se om den kan være aktuell for min oppgave. Ved hjelp av snøballmetoden ble det inkludert ytterligere en artikkel, noe som gir et totalt antall på 21. artikler. Dette er et antall artikler som gir oppgaven mer vitenskapelig tyngde. Tabell 2 (nesten side) viser en oversikt over hele min søkeprosess. Tallene i tabellen er hentet basert på de utvidede kriteriene.

Tabell 2



Tabell 2 er basert på en oversiktstabell fra Standal & Mong (2019).

### 3.5 Utvelgelse av data

Etter at jeg hadde gjennomført søk i alle databasene satt jeg igjen med 278 artikler. Disse artiklene ble så lagt inn i End Note hvor selve screening prosessen kunne begynne.

Første del av screening prosessen handlet om å eliminere alle duplikat artikler slik at jeg ikke hadde flere kopier av samme artikkel. Når jeg søker de samme søkeordene i fire forskjellige databaser så risikerer jeg å få opp til fire kopier av samme artikkel i mine resultater. Etter en

rask gjennomgang ble det identifisert 71 som så ble eliminert fra End Note databasen. Dermed satt jeg igjen med 207 artikler. Neste steg i prosessen var å gå i gjennom aller overskrifter og abstrakter for å eliminere de artiklene som åpenbart ikke var relevante for dette studiet. I denne fase så jeg etter artikler hvor det kom klart frem av overskriften eller abstraktene at ikke passet inn i mine inklusjons og eksklusjonskriterier. Artiklenes språk eller relevans for kroppøving er eksempler på begrunnelser for hvorfor mange artikler ble eliminert i denne prosessen. Etter at alle oversiktene og abstraktene var lest igjennom gikk jeg fra å ha 207 artikler til å sitte igjen med bare 30 artikler. Det vil si at totalt 177 artikler ble eliminert i denne delen av prosessen. Neste steg var da å lese i gjennom de resterende 30 artiklene i sin helhet for å vurdere om de passet inn med oppgavens kriterier. Etter en nøye gjennomgang av alle artiklene ble ti artikler ekskludert og jeg satt igjen med 20 artikler til oppgaven. Gjennom mitt arbeid med disse 20 artiklene kom det frem flere artikler som jeg valgte å inkludere i denne oppgaven. Ved bruk av snøballmetoden ble en artikkel inkludert på et senere tidspunkt. Dette var en artikkel som til stadighet dukket opp i litteraturen, og når jeg leste gjennom den fant jeg at den kvalifiserte til å bli inkludert i oppgaven.

I utvelgelsen av den aktuelle dataen har jeg benyttet meg av et sjekklister system som er hentet fra Critical Appraisal Skills Programme (CASP,). Sjekklisten er et verktøy for å vurdere kvaliteten på artiklene som er en viktig del av et litteraturstudie.

Sjekklisten består av følgende 10 spørsmål som er designet for å hjelpe forskeren å tenke på problemer som kan oppstå med dataen (CASP, udatert):

1. Hadde studien et klart formulert formål?
2. Søkte forfatterne etter riktige type artikler?
3. Mener du at alle relevante studier var inkludert?
4. Ble de inkluderte artiklene sin kvalitet tilstrekkelig vurdert av forfatterne
5. Hvis forskningsresultatet var kombinert, var det rimelig av forfatteren å gjøre det?
6. Hva var det generelle resultatet av studien?
7. Hvor presise er resultatene?
8. Kan resultatene overføres til den lokale populasjonen?
9. Ble alle de viktigste resultatene vurdert?
10. Er fordelene større en ulempene og kostnadene av studien?

Dette er spørsmål som skal hjelpe meg i min prosess med å vurdere å velge ut artikler til denne studien. Gjennom anvendelse av disse spørsmålene vil artiklene bli vurdert og eventuelt godkjent eller satt til side. I utgangspunktet er CASP en side som er laget for å

hjelpe utdanning og forskning av helsepersonell, men jeg vurderte spørsmålene som relevante også i min oppgave. Derfor ble de brukt som en retningslinje, og ikke en absolutt når jeg skulle vurdere artiklene. Som CASP (udatert) skriver så er spørsmålene laget for å hjelpe deg å systematisk vurdere troverdigheten, relevansen og resultatene til utgitte artikler. Også i denne studien vil det være viktig å kunne kritisk vurdere de artiklene som blir inkludert for å kunne vurdere resultatene de viser og eventuelle problemer med metoden, dataen eller lignende. Siden dette er min første oppgave av denne type vil det være behjelpelig å ha et slikt verktøy som jeg kan benytte i min vurdering av hvilke litteratur som jeg skal inkludere. Alle de inkluderte artiklene ble vurdert ut i fra disse retningslinjene og satt inn i en oversiktstabell.

### 3.6 Analysering av Data

I dette avsnittet vil jeg gjøre rede for hvordan den innsamlede dataen ble analysert.

Å analysere dataen som er samlet inn er en viktig del av en hver forskningsoppgave. Dette gjelder spesielt i kvalitative forskningsoppgaver hvor det er blitt samlet store mengder med data (Hackett & Strickland, 2018). I kvalitativ forskning begynner ofte den analytiske prosessen allerede når dataen blir samlet inn (Pope, Ziebland & Mays, 2000). I det jeg leser igjennom artikler for å vurdere om de skal inkluderes eller ekskluderes blir samtidig innholdet notert og kategorisert. På den måten er det lettere å vite hva de handler om når de skal brukes på et senere tidspunkt.

I en litteraturstudie er den innsamlede dataen allerede analysert i originalartiklene. Gjennom å bruke snøballmetoden vil referanselisten til disse artiklene bli scannet og vurdert. På den måten vil den innsamlede dataen påvirke prosessen med å samle inn data. (Cohen & Zach, 2013)

Å analysere dataen vil bidra med å plukke litteraturen fra hverandre, gjennom å fokusere på nøkkelord og nøkkelfraser som er sentrale for problemstillingen (Krumsvik & Røkenes, 2016). I mitt arbeid med å analysere dataen har jeg identifisert ulike kategorier for hvordan gruppearbeid kan benyttes i kroppsøving. Disse kategoriene ble plukket ut basert på gjennomgående temaer i litteraturen. Kategoriene er også valgt ut basert på problemstillingen og beskriver ulike tilnærminger til gruppearbeid i kroppsøving. Ifølge Pope et al., (2000) kan analytiske kategorier vokse frem gradvis gjennom dataanalysen via en induktiv tilnærming. Det stemmer overens med metoden jeg har valgt hvor kategoriene ble identifisert i løpet av mitt analytiske arbeid. Gjennom en induktiv tilnærming vil dataen bli lest flere ganger for å

identifisere aktuelle temaet og å danne kategorier (Pope et al., 2000). Deretter vil dataen som er relevant for de ulike kategoriene bli identifisert og utforsket gjennom en prosess av konstant sammenligning (Pope et al., 2000) Ved en konstant sammenligning vil hver del sammenlignes med den resterende dataen i de ulike kategoriene. Kategorier kan bli laget gjennom hele prosessen, og på den måten er det en inkluderende tilnærming. Ved å ha flere kategorier vil problemstillingen kunne ses fra flere synspunkter, noe som styrker dens validitet.

Den metoden som blir benyttet for å analysere dataen er også avhengig av formålet med studien (Jamieson, 2016). Kvalitativ forskning bruker analytiske kategorier for beskrive og forklare sosiale fenomen (Pope et al., 2000).

For å hjelpe meg å analysere datamengden som har blitt samlet inn vil jeg bruke rammeverks tilnærmingen. Rammeverkstilnærmingen er en tilnærming til å analysere kvalitativ data som gir forskeren en systematisk struktur til å håndtere, analysere og identifisere tematikker for å gjøre det mulig å utvikle og opprettholde en transparent granskning (Hackett & Strickland). Denne tilnærmingen til dataanalyse er valgt fordi den egner seg bra i forhold til studiens problemstilling. Ved å identifisere ulike tematikker vil det bli lettere å se ulike tilnæringer til bruken av gruppearbeid i kroppsøving. Rammeverks tilnærmingen ble utviklet spesielt for forskning hvor meningen med studien er forhåndsbestemt og er formet av informasjonen (Pope et al., 2000). Denne tilnærmingen er dermed godt egnet for denne studien da problemstillingen er bestemt på forhånd, og hvor dataen vil bestemme kategoriene som blir dannet underveis. Pope et al., (2000) identifiserer frem stadier av data analyse ved rammeverks tilnærmingen:

- *Tilveningsfasen* – Her skal en fordype seg i dataen for å få en oversikt over gjennomgående temaer
- *Identifisere et tematisk rammeverk* – Her skal alle nøkkeltemaer, konsepter og problemer identifiseres.
- *Indeksring* – Bruke det teoretiske rammeverket på dataen gjennom å notere koder for kategorier i teksten
- *Kartlegging* – Arrangere dataen etter hvor de passer inn i det teoretiske rammeverket
- *Talking* – Bruke notatene til å definere konsepter og kategorier

I denne oppgaven blir det teoretiske rammeverket som er beskrevet i kapittel 2, spesifikt med de didaktiske modellene som Heimann/Schulz modellen, det didaktiske triangelet og den didaktiske relasjonsmodellen sentralt i mitt arbeid med å analysere dataen.

### 3.7 Etske Retningslinjer

I en litteraturstudie møter man ikke på de samme etiske begrensningen for analyse og tolkning som man gjør ved andre typer data (Thagaard, 2013, s 58). I denne oppgaven er det ingen sensitive personopplysninger som må tas hensyn til, og det er heller ingen informanter eller intervjuobjekter sin anonymitet som må bevares. All dataen som har blitt samlet er allerede tilgjengelig på internett. I og med at dette er en litteraturstudie har det ikke blitt søkt til NSD (Norsk senter for forskningsdata) om godkjenning av oppgaven. Likevel er litteraturstudier underlagt etiske retningslinjer på samme måte som andre forskningsmetoder. Litteraturstudier må også etterstrebe å følge de de forskningsetiske retningslinjene til den nasjonale forskningsetiske komiteen (FEK). FEK (2019) har utarbeidet følgende etiske retningslinjer:

*Sannhetsbestrebelse:* Forskningen skal søke etter ny kunnskap gjennom kritisk og systematisk etterprøving. Dette blir gjort gjennom ærlighet, åpenhet, systematikk og at det er dokumenterbart.

*Forskningens frihet:* Forskeren skal være fri til å velge tema, metode, gjennomføring og publisering uten innflytelse fra andre.

*Kvalitet:* Forskningen skal ha høy faglig kvalitet. Dette innebærer krav og at forskeren og institusjonen besitter nødvendig kompetanse, utformer et relevant forskningsspørsmål, foretar egne valg og sørger for en forsvarlig gjennomføring av prosjektet ihht datainnhenting, databehandling og oppbevaring av data.

*Habilitet:* Habilitet handler om å unngå sammenblandinger av roller eller relasjoner som kan gi mistanke om en interessekonflikt.

*Redelighet:* Forskeren er ansvarlig for oppgavens troverdighet. Fabrikking, forfalskning, plagiering eller lignende brudd på god vitenskapelig praksis er ikke forenelig med slik troverdighet

*God henvisningsskikk:* Forskeren skal følge god henvisningsskikk som skal sikre kravet til etterprøvbarehet og gi grunnlag for videre forskning.

Jeg vil i mitt forskningsarbeid etterstrebe å imøtekomme disse kravene på en best mulig måte for å styrke oppgavens troverdighet og forskningsnytte. Dette skal jeg gjøre gjennom å være ærlig, åpen og detaljert i hvordan jeg har samlet min data, slik at det kan etterprøves. Jeg opplever at jeg har full frihet i mine valg av problemstilling og metode som har skjedd uten påvirkning fra noen. Når det kommer til forskerens kompetanse er dette min første oppgave av et lignende omfang. Derfor er det naturlig at det blir litt «feil og læring» i løpet av arbeidet med oppgaven. Samtidig har jeg god støtte fra veileder på OsloMet som har betydelig mer erfaring med denne type oppgaver. Habiliteten skal ikke være et problem ved denne type oppgave, da jeg ikke innehar noen roller eller interesser som kan bli påvirket av resultatet. Når det kommer til redelighet og god henvisningsetikk vil jeg etterstrebe å være så nøye som mulig med min henvisning slik at min data og mine kilder er lette å finne og etterprøve.

## 4.0 Resultat og Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg presentere resultatene fra artiklene jeg har identifisert, og jeg skal diskutere dem etter kategori. Det vil si at jeg har identifisert de gjennomgående temaene i artiklene og plassert dem inn i ulike kategorier. Disse kategoriene ble ikke valgt ut på forhånd, men kom frem som et resultat av en analyse av de inkluderte artiklene. Derfor er det også stor variasjon i mengde data for hver kategori. Flere av artiklene vil være relevant for mer enn en kategori. Dette skjer gjennom at artiklene har diskutert ulike tilnærminger mot hverandre eller at de har brukt forskjellige metoder for gruppearbeid i sine studier.

Kategoriene ble dannet på bakgrunn av den gjennomgående tematikken i dataen. Kategoriene som ble identifisert representerer dermed ulike, sentrale temaer i forhold til bruken av gruppearbeid i kroppsøving.

Diskusjonen vil foregå ut i fra det teoretiske rammeverket som er presenter i kapittel to, det vil si at jeg vil se artiklene ut ifra et didaktisk perspektiv. All dataen er blitt lest og analysert ut ifra den teoretiske rammeverkstilnærmingen og det vil komme frem av diskusjonen og resultatene.

De gjennomgående kategoriene i dette kapittelet er: *Generelt gruppearbeid*, *Samarbeidslæring* og *Peer tutoring*. Dette er temaer som er plukket ut på grunn av sin



relevans for problemstillingen samt at det er gjennomgående temaer i den utvalgte litteraturen. Disse kategoriene representerer også svaret på første spørsmål i problemstillingen som er *På hvilke måter kan gruppearbeid benyttes i kroppsøving?* Resultatene i denne oppgaven fant tre ulike måter hvor gruppearbeid kan benyttes i kroppsøving. Selv om peer tutoring og samarbeidslæring er metoder for gruppearbeid har jeg valgt å inkludere generelt gruppearbeid som en kategori. Dette gjør jeg fordi en del er mye litteratur som har forsket på gruppearbeid generelt uten å anvende en underkategori.

Jeg vil videre i kapittelet diskutere hva som skiller de ulike kategoriene både i organisering og strukturer, og hva de ulike tilnærmingene har å si for didaktiske konsekvenser som innhold, metode, elevlæring, elevroller og lærerroller.

De ulike kategoriene vil drøftes i sine egne underkapitler hvor jeg først vil presentere resultatene før det vil diskuteres deres innvirkning på de didaktiske spørsmålene. Jeg vil først presentere en generell oversikt over de utvalgte artiklene jeg har inkludert. Deretter vil de ulike kategoriene bli presentert og diskutert.

Tabell 3 viser en oversikt over den inkluderte litteraturen

Tabell 3

| Artikkel   | Forfatter                    | Metode   | Journal            | Formål  | Fagfelle vurdert | Kategori         |
|--|------------------------------|--|--------------------|---|------------------|------------------|
| Building pre-service teaching efficacy: a comparison of instructional models | Rona Cohen & Sima Zach. 2013 | Spørreskjema som primær og analyse av læreplaner: Lærerstuderter fordelt på to grupper (Direct | Physical Education | Å utforske hvorvidt samarbeidslæring bidrar til bedre læringseffektivitet og plannlegging for lærestuderter | Ja               | Samarbeidslæring |

|  |   |   |   |   |    |                       |
|--|---|---|---|---|----|-----------------------|
|  |   | Instruction Group & Cooperative Learning Group.   |   |   |    |                       |
| Cooperative Oriented learning in inclusive physical education                          | Aija Klavina, Kajsa Jerlinder , Lars Kristen, Lena Hammar & Tine Soulie. 2014 | Aksjonsforskning: Elever gjennomgikk peer tutoring trening og gjennomførte peer tutoring på elever med funksjonsnedsettelse | European Journal of Special Needs Education | Å vurdere effekten av peer tutoring på interaksjoner mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse         | Ja | Peer Tutoring         |
| Power and group work in physical education : a Foucauldian Perspective                 | Dean Barker & Mikael Quennerstedt. 2017                                       | Observasjon av video , samt intervju av lærere og elever  | European Physical Education Review          | Å studere maktrelasjoner under gruppearbeid i kroppsøving   | Ja | Generelt gruppearbeid |
| Inter-student interactions and student learning education : a post Vygotskian analysis | Dean Barker, Mikael Quennerstedt & Claes Annerstedt. 2015                     | Observasjon gjennom film av kroppsøvingstimer   | Physical Education and Sport Pedagogy       | Å foreslå en måte å konseptualisere læring gjennom likemenn basert på prinsipper fra post-vygotskians teori | Ja | Generelt gruppearbeid |

|   |   |  |  |  |    |                        |
|---|---|--|--|--|----|------------------------|
| Learning Through Group Work in Physical Education : A Symbolic Interactionist Approach        | Dean Barker, Mikael Quennerstedt & Claes Annerstedt. 2015 | Analyse av videoobservasjoner og intervju med lærere og elever   | Sport, Education and Society                 | Å bidra til den nåværende teorien om elevlæring i gruppesituasjoner gjennom å utforske sosiale interaksjoner i kroppsøving | Ja | Generellt gruppearbeid |
| Effects of Cooperative Learning on the Performance of sixth-grade Physical Education Students | Tim Barrett. 2005   | Elever deltar i heterogene grupper på 4. En prøvetime før intervensjonen starter                           | Journal of teaching in physical education    | Å vurdere effekten av PACER, en samarbeidslæringstrategi på hvordan elevene bruker tiden i timen                           | Ja | Samarbeidslæring       |
| Effects of a Cooperative physical Education in social skills                                  | Marios Goudas & Evmorfia Magoutsou. 2009                  | Aksjonsforskning: to prøveklasser og to kontrollklasser. Peer tutoring, problemløsing i samarbeid i fokus. | Journal of Applied Sport Psychology          | Undersøke effekten av samarbeidslæring i kroppsøving på sosiale ferdigheter og holdning til gruppearbeid.                  | Ja | Samarbeidslæring       |
| The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education                    | Singa Polvi & Risto Telama 2000                           | To eksperimentelle grupper og to kontrollgrupper. Eksperimentgruppene hadde fokus på samarbeid             | Scandinavian Journal of Educational Research | Formålet med dette studiet var å undersøke effekten av en samarbeidslæringmetode på utvikling av sosial oppførsel          | Ja | Samarbeidslæring       |

|  |                                      |   |   |   |     |                         |
|--|--------------------------------------|---|---|---|-----|-------------------------|
|  |                                      | og å jobbe i par.   |   |   |     |                         |
| Effects of a dependent Group-Oriented Contingency on Middle School Physical Education Students Fair Play Behaviors | Carla Vidoni & Phillip Ward.<br>2006 | Seks studenter som hadde få episoder med støttende oppførsel ble identifisert og observert gjennom dette studiet                                | Research Quarterly for exercise & Sport | Å utforske effekten av en avhengig gruppe orientert beredskap på støttende og ikke- støttende fair play oppførsel i kroppsøving | Ja  | Generellt Grupperarbeid |
| Cooperative Learning Method in physical education teaching based on multiple intelligence theory                   | Wang Xin & Liu Yuangou<br>. 2018     | Motstridende læringsmodeller i tradisjonell kroppsøvingslære og samarbeidslære ble brukt i friidrettsgrenene kulestøt, 800 meter og lengdehopp. | Educational Sciences: Theory & Practice | Å Undersøke gjennomførbareheten, formen og effekten av gruppesamarbeidslæring i kroppsøving                                     | Nei | Samarbeidslære          |

|   |  |   |   |   |    |                       |
|---|--|---|---|---|----|-----------------------|
| A model for group processing in cooperative learning  | Sue Sutherland, Paul Stuhr, James Ressler, Carol Smith, Anne Wiggins. 2019                 | Eksempler basert på teoretisk forskning fra <i>Sunday afternoon drive debrief</i> modellen og egen erfaring | Journal of physical Education, Recreation & Dance | Spesifikke pedagogiske strategier som forfatterne har erfaring med i forhold til samarbeidslære                           | Ja | Samarbeidslære        |
| How to structure group work? Conditions of efficacy and methodology considerations in physical education    | Lucile Lafont, Camille Riviere & Florence Darnis. 2017                                     | Litteraturoversikt  | European Physical Education Review                | Gi en oversikt over fransk gruppearbeid som fokuserer på samhandlinger mellom elevene under PAL og CL i kroppsøving       | Ja | Peer Tutoring         |
| Group Work in physical education : Exploring the interconnectedness of theoretical approaches and practices | Dean Barker, Tristan Wallhead, Victoria Goodyear, Sheri Brock & Chantal Amade- Escot. 2017 | Beskrivelse av teoretiske perspektiver med korte empiriske eksempler  | Journal of teaching in physical education         | Utforske forskjellige teoretiske tilnærminger til gruppearbeid for å gi innsikt og anbefalinger for bruk av gruppearbeid. | Ja | Generelt gruppearbeid |

|  |  |   |   |  |     |                |
|--|--|---|---|--|-----|----------------|
| Making cooperative learning a real part of your teaching   | Ashley Casey. 2009   | Eksempler fra egen erfaring   | ACHPER active & healthy magazine  | Utforske eksempler fra egen erfaring   | Nei | Samarbeidslære |
| Moving Towards independent group work  | Auke van Holst. 1981   | Teoretisk baserte eksempler   | CAHPER Journal  | Beskrive metoder for å utvikle samarbeidende gruppeferdigheter   | Nei | Samarbeidslære |
| The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport | Jose Antonio Cecchini Estrada, Carmen Gonzalez Gonzales -Mesa, Roberto Llamedo , Beatrice Sanchez Martinez & Celestino Rodriguez Perez. 2019 | Dele elever inn i kontrollgruppe og testgruppe. Testgruppen skal lære om samarbeid i seks måneder | Repercusión del aprendizaje cooperativo sobre las relaciones con los compañeros, la motivación intrínseca y las intenciones | Å teste Vallerand (1977) sin modell om selvbestemmelse-kontekstuelle faktorer – tilfredshet med psykologiske behov – selvbestemt motivasjon – personlige og sosiale konsekvenser<br><br>Sosial | Nei | Samarbeidslære |

|  |   |  |  |   |     |                |
|--|---|--|--|---|-----|----------------|
|  |   |  | futur<br>as de<br>prácti<br>ca<br>depo<br>rtiva. |   |     |                |
| Physical Education undergraduate students perceptions of their learning using the jigsaw learning method | Nick O'Leary, Alison Barber & Helen Keane.<br>2019            | Casestudie hvor kroppsøving studenter lærer gjennom jigsaw metoden. Intervju og reflektive notater | European Physical Education review               | Å utforske kroppsøving studenters oppfatning av læring ved bruk av jigsaw læringsmetode<br><br>Læringseffekt  | Ja  | Samarbeidslære |
| The cooperative Learning Equation: An effective approach in elementary school physical education         | Brent d. Bradford , Clive Hickson & Ashleigh Evaniew.<br>2014 | Teoretisk basert diskusjon   | Physical & Health Education Journal              | Presentere forskning på samarbeidslære I kroppsøving, utforske forholdet mellom samarbeidslære og kroppsøving. Diskutere forholdet å gi en vurdering.<br><br>SS | Nei | Samarbeidslære |

|   |  |   |   |  |     |                |
|---|--|---|---|--|-----|----------------|
| The implementation of model-based practice in physical education through action research          | Ashley Casey & Ben Dyson.<br>2010                                  | Aksjonsforskning med lærer og elever som vurderer ferdigheter, intervju og lærenotater  | European Physical education review                | Å utforske samarbeidslæring og TGFU som undervisningsmodeller<br><br>Effekt  | Ja  | Samarbeidslære |
| Using Cooperative Learning Structures in physical Education                                       | Ben Dyson & Steve Grineski.<br>2013                                | Teoretisk baserte elementer til samarbeidslære  | Journal of physical education, Recreation & Dance | Å presentere fem elementer og fem strukturer som bør vurderes når en bruker samarbeidslære for å oppnå nasjonale standard<br><br>SS              | Ja  | Samarbeidslære |
| The effect of Peer Tutoring on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education              | Aija Klavina & Martin E. Block<br>2008                             |   | Adapted Physical Activity Quarterly               |  | Ja  | Peer tutoring  |
| Influence of desirability for control on instructional interactions and intrinsic motivation in a | Pascal Legrain, Yvan paquet & Fabienn d'Arripe-Longueville<br>2011 | Elever ble delt inn i par hvor halvparten ble delt inn i «likt ønske om kontroll» og den andre halvparten ble parett med en partner som hadde | International Journal of Sport Psychology         | Å utforske hvorvidt et ønske om kontroll vil påvirke peer tutorer sin diskurs, og peer tutee sin indre motivasjon i en peer tutoring sammenheng. | Nei | Peer Tutoring  |



|  |  |  |                                  |  |    |                  |
|--|--|--|----------------------------------|--|----|------------------|
| sport peer<br>tutorin<br>setting   |  | et motsatt<br>ønske om<br>kontroll   |                                  |  |    |                  |
| Peer<br>Tutoring<br>in a Sport<br>Setting:<br>Are There<br>any<br>Benefits<br>for Tutors | Pascal<br>Legrain,<br>Fabienn<br>e<br>dÄrripe-<br>Longuevi<br>lle,<br>Christop<br>he<br>Gernigo<br>n<br>2003 | Elever ble<br>instruert I<br>kickboksing<br>hvor en<br>gruppe gikk<br>gjennom<br>peer<br>tutroing<br>undervisning<br>. | The<br>Sport<br>Psycholo<br>gist | Å utforske om<br>peer tutoring<br>har en<br>læringseffekt<br>på den som<br>lærer bort. | Ja | Peer<br>Tutoring |

#### 4.1 Litteraturoversikt

I mitt litteraturstudie har jeg inkludert totalt 23 empiriske studier, systematiske oversikter eller «trade journal» artikler. Dette er fordelt ved 16 empiriske studier, en systematisk oversiktsartikkel og seks «trade journal» artikler. Av disse var 17 av artiklene fagfellevurdert (Cohen & Sima, 2013,; Klavina et al, 2014,; Barker & Quennerstedt, 2017,; Barker et al, 2015,; Barker et al, 2015b,; Barrett, 2005,; Goudas & Magotsiou, 2009,; Polvi & Telama, 2000,; Vidoni & Ward, 2006,; Sutherland et al., 2019,; Lafont et al., 2017,; Barker et al, 2017,; O’Leary et al., 2019,; Casey & Dyson, 2010,; Dyson & Grineski, 2013,; Klavina & Block 2008,; Legrain et al., 2003). Det vil dermed si at fem av artiklene jeg valgte å inkludere ikke er fagfellevurdert. Valget om å inkludere disse artiklene vil være av betydning for både diskusjon og resultat, og det var et valg som ble gjort med tanke på å få tilstrekkelig med data.

Ut ifra litteraturen ble det valgt ut teoretiske kategorier som var gjennomgående temaer i de utvalgte artiklene. Kategoriene ble valgt ut på bakgrunn av artiklenes tematikk. De handlet om hvilken modell for gruppearbeid som ble benyttet eller beskrevet i artikkelen/ studien. Modellene som ble identifisert var generelt gruppearbeid, samarbeidslæring og peer tutoring. Noen av artiklene var vanskelig å plassere i en kategori på grunn av likheter mellom for eksempel generelt gruppearbeid og samarbeidslæring. Her ble det vurdert at studiens egen definisjon fikk bestemme hvilken kategori den havnet i. Det vil si at hvis de ikke spesifikt handlet om samarbeidslæring eller peer tutoring ble de plassert i kategorien generelt gruppearbeid.

Den mest populære kategorien var samarbeidslæring hvor hele 13 av 23 artikler ble plassert her (Sutherland et al., 2017,; Casey, 2009,; van Holst, 1981,; Bradford et al., 2014,; Dyson & Grineski, 2013,; O'Leary et al, 2019,; Goudas & Magotsiou, 2009,; Casey & Dyson, 2010,; Estrada et al., 2019,; Cohen & Zach, 2013,; Polvi & Telama, 2000,; Barrett, 2005,; Wang & Liu, 2018).

Den nest mest populære kategorien var peer tutoring med seks av 23 artikler. Disse artiklene var Klavina et al., (2014), Lafont et al., (2017), Klavina & Block (2008), Legrain et al., (2011), Barker et al (2015) og Legrain et al., (2003)

Den siste kategorien som ble identifisert var generelt gruppearbeid. Her ble det plassert artikler som ikke brukte en spesifikk tilnærming til gruppearbeid, men heller snakket om temaet på generelt grunnlag. Artiklene i denne kategorien er Barker et al., (2015b), Barker & Quennerstedt, (2015), Barker et al., (2017) og Vidoni & Ward (2006).

## 4.2 Gruppearbeid i kroppsøving

For å se hvordan gruppearbeid kan fungere i kroppsøving må vi først se på hva det faktisk er. Det finnes mange ulike former og tilnærminger til gruppearbeid som varierer i ulik grad med tanke på målsettingen, metoden og innholdet. Flere av kategoriene som skal diskuteres i denne oppgaven har flere likheter enn ulikheter, men det er likevel viktig å skille dem fra hverandre da de representerer ulike muligheter og utfordringer. Ved første øyekast kan det for eksempel være vanskelig å skille kategoriene gruppearbeid og samarbeidslæring. Gjennom mitt litteratursøk på ordene «group work» og «physical education» handlet et flertall av artiklene som dukket opp om samarbeidslære. Gruppearbeid er en pedagogisk tilnærming til undervisning som beskriver arbeid hvor elevene jobber sammen i grupper. Likevel handler

gruppearbeid om mer enn bare å sette elever sammen for å arbeidet med en oppgave. Det er en pedagogisk tilnærming med konkrete læringsmål og undervisningsmetoder som må følges. Samarbeid og sosialisering er en viktig del av flere typer gruppearbeid, så det kan være vanskelig å skille flere ulike typer gruppearbeid fra hverandre. Likevel er det forskjellige tilnærminger som i denne studien vil bli drøftet separat . Dette gjøres for å se forskjeller og likheter mellom tilnærmingene og hva de ulike tilnærmingene kan tilby faget kroppsøving. I denne studien er det generelt gruppearbeid, samarbeidslæring og peer tutoring som vil bli diskutert, da dette er de tilnærmingene som har fått mest oppmerksomhet i litteraturen. I Barker et al., (2017) sin artikkel blir det poengtert at man ikke må se de ulike teoriene til gruppearbeid som motstridende eller konkurrerende teorier. Han mener derimot at for å få en solid oversikt over gruppearbeid i praksis er det viktig å se på flere teorier i sammenheng. Ulike modeller har ulikt mål og læringsutbytte. Flere modeller kan også brukes ulikt avhengig av læringsmålet.

Derfor er det viktig å ikke se på dette som et forsøk på å finne ut hvilken modell for gruppearbeid som er best, men heller et forsøk på å se sammenhengen mellom dem, og hvordan de ulike modellene kan utfylle hverandre. Hva kan peer tutoring tilby som er annerledes enn samarbeidslæring og vis versa. Barker et al., (2017) viser til Robert Slavin (1995) som hevder at det ikke finnes en teori som kan bevises å være korrekt i enhver omstendighet. Videre hevder de at å se en slik sammenheng mellom ulike teorier vil hjelpe en til å se de unike trekkene til de ulike teoriene, samtidig som det vil hjelpe til å forbedre forskning og praksis på emnet (Barker et al., 2017).

Gjennom å bruke de didaktiske spørsmålene til Amade-Escot (2006) som ble presentert i teorikapittel kan man se forskjellene og likhetene i de forskjellige metodene i for eksempel hva som blir undervist, hvordan og hvorfor det blir undervist og hvem det er som underviser. En sentral del av de fleste tilnærmingene til gruppearbeid handler om at elevene jobber med sine medelever uten umiddelbar assistanse fra læreren (Barker et al., 2017). Elevene blir i større grad selv ansvarlig for å lære seg selv og sine medelever.

Gruppearbeid assosieres normalt med et bredt og varierende læringsutbytte som inkluderer fysisk, kognitiv, affektiv og sosial læring (Barker et al., 2017).

Jeg ønsker med denne studien å se på forskjellene på de ulike tilnærmingene, både i form av struktur og organisering, men også på hva forskjellene har å si for de didaktiske spørsmålene. Hvordan vil valg av gruppearbeid påvirke innholdet, elevroller/ elevlæring, metoder og lærerroller.

#### 4.2.1 Hvordan strukturere Generelt gruppearbeid?

I dette avsnittet skal vi se på hvordan gruppearbeid kan planlegges og struktureres for å oppnå det ønskede målet, og hva som er de vanligste læringsmålene i generelt gruppearbeid.

Det finnes også utallige variasjoner av gruppearbeid som har sine egne mål og metoder.

Ifølge Sutherland et al., (2019) er det viktig med noen strukturer/ elementer for å motvirke utfordringer knyttet til gjennomføringen av gruppearbeid. Disse strukturene handler ikke bare om innhold og metode, men også om hvordan timen og klassen skal organiseres. Hvordan skal gruppene settes sammen, hvor mye ansvar skal gruppene og elevene få, hvilke roller skal elevene og læreren ha. Fire av 23 artikler ble plassert i kategorien generelt gruppearbeid og jeg vil nå se på hva disse studiene sier om generelt gruppearbeid.

*Sammensetning av grupper:* Når det kommer til hvordan gruppene ble satt sammen var det en del variasjon mellom de inkluderte artiklene. Når det kommer til gruppestørrelse ble det funnet to ulike strategier. For læring av fysiske/ tekniske ferdigheter innenfor idrett ble grupper på 3-4 elever brukt (Barker et al., 2015) & (Barker & Quennerstedt, 2016). Med et læringsmål som fokuserte mer på elevenes sosiale ferdigheter ble det brukt grupper på seks til åtte elever (Vidoni & Ward, 2006).

Et annet skille ved sammensetningen av gruppene er hvorvidt de skal være symmetriske eller asymmetriske. Symmetriske grupper vil si at elevene i gruppen har et relativt likt ferdighetsnivå, mens asymmetriske grupper forekommer når elevene i gruppen har et ulikt ferdighetsnivå (Barker & Quennerstedt, 2016). Videre blir det hevdet at ved læring av fysiske ferdigheter eller teknikker innenfor idrett er et lett asymmetrisk forhold anbefalt, mens symmetriske forhold er bedre egnet for læring av sosiale ferdigheter (Barker & Quennerstedt, 2016). Det ble også funnet at i asymmetriske forhold var det elevene med lavere ferdigheter som fikk et bedre utbytte av å være i asymmetriske grupper. Dette forklares med at elevene med høyere ferdigheter ble nødt til å vise og forklare sine løsninger, noe som førte til at elevene med lavere ferdigheter restrukturerte sitt kognitive skjema (Barker & Quennerstedt, 2017).

Symmetriske forhold egner seg for sosial læring fordi mye av læringen forekommer i elevenes samhandling, hvor elevene kommer med motsatte ideer og må diskutere og forhandle seg frem til en enighet (Barker & Quennerstedt, 2016). Ifølge Klafki (2001) kan dette kalles for dannende læring. Elevene lærer å bruke sin selv- og medbestemmelse til å bli enig om et løsningsforslag. Det er opp til elevene og selv velge hvordan de vil løse oppgaven,

uten at læreren skal blande seg inn. I en asymmetrisk gruppe vil elever av ulike ferdigheter og status foreta en slik diskusjon. Et problem som da kan oppstå er at eleven(e) med høyere ferdigheter kan ta over kontroll og bestemme løsninger uten diskusjon og innspill fra resten av gruppen (Barker & Quennerstedt, 2016). Da vil det ikke forekomme en sunn diskusjon hvor alle parter bidrar, og det vil kunne ha en negativ innvirkning på læringsutbyttet til alle i gruppen. Eleven(e) med høye ferdigheter får ikke noe motstand og andre imputer til sine ideer, og elevene med lavere ferdigheter får ikke bidratt eller tatt noe ansvar for oppgaven. Fra et didaktisk perspektiv vil målet med timen påvirke hvordan gruppene bør settes sammen. Sett ut i fra den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 1999), bør gruppesammensetningen bestemmes av målet med undervisningen. Gruppesammensetningen henger sammen med arbeidsmetoder, hvor asymmetriske grupper jobber sammen for å øve seg på fysiske ferdigheter, mens symmetriske grupper bør benyttes for å fremme sosial læring. Dette vil igjen ha en påvirkning på lærerens vurdering av elevene. Med et fokus på fysiske ferdigheter vil vurderingen være rettet mot elevenes prestasjon, mens med et fokus rettet mot sosial læring vil prosessen ha et større fokus. At elevene følger de retningslinjene som læreren bestemmer i forhold til oppførsel og samarbeid. Innholdet vil trenge å bli påvirket av arbeidsmåter eller mål, da både fysisk og sosial læring kan forekomme gjennom det samme innholdet.

*Strukturer for gruppene:* Vidoni & Ward (2006) skiller mellom det de kaller uavhengig gruppeorienterte betingelser, avhengig gruppeorienterte betingelser og gjensidig avhengig betingelser.

Uavhengig gruppeorienterte betingelser er betingelser som blir etablert likt for alle medlemmene i en gruppe, men som er relatert til elevenes individuelle måloppnåelser. Det vil si at elevene ikke er avhengig av resten av sin gruppe for å oppnå positiv forsterkning. Det blir likevel vurdert som gruppearbeid da elevene jobber sammen i en gruppe og forsterkningene er tilgjengelig for alle elevene i gruppen (Vidoni & Ward, 2006).

*Gjensidig avhengig gruppeorienterte betingelser* er betingelser som gjelder for gruppen som en helhet. Her kan ikke elevene alene oppnå en belønning med mindre hele gruppen oppnår målet som er satt. Det kan enten være et fysisk mål eller et holdningsmål som læreren har bestemt. Ytre belønninger er et sentralt element i både avhengig og uavhengig gruppearbeid. Elevene jobber i grupper mot et mål og hvis målet blir nådd skal de få en belønning. Belønningen skal fungere som en ytre motivasjon for elevene for å oppnå målet. Det kan være

belønninger for enten oppførsel eller et fysisk krav. Eksempler på belønning kan være ekstra fri lek eller at de får høre på/velge musikk i timen.

Avhengig gruppeorienterte betingelser er betingelser hvor hele gruppen får en belønning hvis et bestemt individ eller en bestemt gruppe individer oppnår et satt kriterium. En slik metode kan for eksempel brukes for å skape en mer støttende holdning innad i klassen. Hvis de antatt svakeste elevene i gruppen er de som må klare målet, blir resten av gruppen nødt til å støtte dem, gi dem ballen eller lignende for at gruppen skal oppnå målet sitt. Den store forskjellen på avhengig betingelser og gjensidig avhengig betingelser er at førstnevnte metode fokuserer på at mindre antall elever i forhold til sistnevnte som fokuserer på alle elevene i gruppen.

*Syn på makt og kunnskap:* Et annet relevant tema som dukket opp var hvordan maktbalanser i gruppene oppstår og hvordan det påvirker læringen. (Barker et al., 2015) & (Barker & Quennerstedt, 2016.). Dette vil også ha konsekvenser for hvordan gruppene bør settes sammen. Ifølge Barker & Quennerstedt (2016) er det hovedsakelig to måter å se på forholdet mellom makt og kunnskap i gruppearbeid. Den ene posisjonen sier at makt eksisterer uavhengig av kunnskap. Den andre posisjonen er at kunnskap fører til makt. Den andre posisjonen er vanlig å se i læring av fysiske ferdigheter noe også Barker et al., (2015) fant. I en slik setting vil ofte elevene naturlig innta roller som nybegynner eller ekspert.

Noen elever begynner å stille spørrende spørsmål, mens andre automatisk begynner å instruere. I et slikt perspektiv vil elevrollene ofte komme naturlig uten at læreren trenger å bestemme hvilke elever som skal ha de ulike rollene. Makten vil naturlig tilegnes eleven som har mest kunnskap gjennom elevenes egne handlinger. Barker et al., (2015) fant at elevene med lavere ferdigheter inntar nybegynnerroller ved å stille spørsmål om oppgaven som skal gjennomføres, vente på at andre elever tar styringen, hvordan de orienterer seg i forhold til resten av gruppen og inntar en fysisk posisjon som tillater at andre elever retter på dem. Elevene inntar ekspert rollen gjennom å reagere på nybegynnernes handlinger, begynne å instruerer både verbalt og fysisk.

Ved et læringsmål som sier at elevene skal lære en fysisk ferdighet vil asymmetriske grupper være å foretrekke. Læreren må gjøre en vurdering av elevenes forutsetninger for å sette sammen gruppene. Disse gruppene må være asymmetriske ferdighetsmessig, siden det er kunnskaper og ferdigheter som fører til makt.

Ved å si at makten eksisterer uavhengig av kunnskapen må det tas i betraktning andre faktorer som utgjør elevenes makt status. Sosio- økonomisk status, hvor attraktiv en er, atletiske ferdigheter og popularitet er faktorer som ble identifisert (Barker & Quennerstedt, 2016).

Dette er faktorer som eksisterer utenfor kunnskapen om den aktuelle aktiviteten. En slik dynamikk er vanlige å se i sosial læring. Ved et sosialt læringsmål blir symmetriske grupper anbefalt (Barker & Quennerstedt, 2016). Det vil si grupper som er symmetriske når det kommer til elevenes makt og stauts, og ikke nødvendigvis ferdigheter. Ved å ha et symmetrisk forhold vil elevene gå inn i diskusjoner med en tilnærmet lik status. Det gjør at hvis det oppstår en uenighet om arbeidsoppgaven vil elevene reflektere over sine synspunkter og komme til en enighet. Hvis det derimot ikke er en lik maktbalanse, vil eleven med større makt ta en autoritær rolle og ingen av elevene vil reflektere over sine synspunkter. Det vil gjøre at det blir en mindre sannsynlighet for at det oppstår læring (Barker & Quennerstedt, 2016).

#### 4.2.2 Hvorfor bruke gruppearbeid

I motsetning til andre mer teoretiske skolefag som matematikk eller lesing hvor læreren kan velge ulike pedagogiske strategier hvor elevene skal jobbe sammen i grupper, er gruppearbeid ofte en implisitt del av kroppsøving (Barker et al., 2015). Elevene blir automatisk enten delt inn i lag eller par for å trene på ulike idrettslige ferdigheter. Dette skjer rett og slett fordi mange ferdigheter man øver på i kroppsøving krever mer enn en person for å gjennomføre. For eksempel pasninger i et hvilket som helst ballspill, teknikker innenfor bryting og lignende er øvelser som krever minimum to elever. Ifølge Barker et al., (2015b) har begrunnelser for bruk av gruppearbeid tidligere i større grad vært praktisk begrunnet enn teoretisk.

Det ble funnet to primære begrunnelser for å implementere generelt gruppearbeid i kroppsøvingsundervisning. Den ene begrunnelsen er at det skal være fremmede for fysiske og idrettslige ferdigheter (Barker et al., 2015) & (Barker & Quennerstedt, 2016). Den andre begrunnelsen er at det skal hjelpe å fremme sosial læring (Vidoni & Ward, 2006). Spesielt viste gruppeorienterte betingelser seg som en effektiv undervisningsmodell for å redusere upassende sosial adferd hos elever (Vidoni & Ward, 2006). Elevene viste en tydelig økning i antall støttende kommentarer etter en innføring i gruppearbeid med gruppeorienterte betingelser (Vidoni & Ward, 2006). Samtidig ble det rapportert om mindre negative kommentarer. Dette gjaldt spesielt for noen elever som var valgt ut på forhånd som «risikoelever» som ofte kom med negative kommentarer. Innføring av gruppeorienterte

betingelser førte også til at elevene selv fikk et større fokus på kommentarene sine, og mente at det var viktig for klassemiljøet og undervisningen generelt.

Vidoni & Ward (2006) peker på at en viktig faktor for at elevene skal utvikle sin sosiale kompetanse, er i hvilken grad de har mulighet til å lære og utøve sosiale ferdigheter. Ifølge Barker et al., (2015) vil grupper som jevnlig deltar i diskusjoner innimellom spillsekvenser ha høyere deltakelse og bedre strategisk kompetanse enn grupper som ikke deltar i slik diskusjon. Videre hevder de at grupper som får jobbe sammen over tide vil utvikle mer utdypende samtaler og mer kompliserte strategier.

Læring gjennom interaksjoner er en viktig del av kroppsøving, men det er likevel en del som ikke er godt forstått (Barker, Quennerstedt & Annerstedt, 2015).

Videre hevder de at elever som er sosialt kompetente bruker et stort register av strategier for å initiere og opprettholde sosiale interaksjoner eller håndtere uenigheter og konflikter. I motsetning vil sosialt inkompetente elever bruke en oppførsel som kan isolere dem fra resten av klassen og de kan til og med vise aggressiv oppførsel (Vidoni & Ward, 2006). Gjennom gruppearbeid skal elevene få muligheter til å utvikle sine sosiale ferdigheter ved at de er nødt til å forholde seg til de andre elevene i gruppen sin.

#### 4.2.3 Didaktiske implikasjoner ved generelt gruppearbeid

Spørsmålet er hvilke didaktiske implikasjoner det vil ha å gjennomføre generelt gruppearbeid. Hvordan vil innføring av gruppearbeid i kroppsøving påvirke ting som elevroller, lærerroller eller innhold. Gjennom å analysere gruppearbeid ved å bruke de didaktiske spørsmålene som er presentert av Amade-Escot (2006) kan vi si at hva som er lært kan være både fysisk og sosialt innhold. Likevel ser vi at de sosiale fordelene ofte blir trukket frem som det viktigste argumentet for å bruke gruppearbeid. Hvordan det blir undervist er først å frem gjennom gruppearbeid hvor elevene skal jobbe på en samarbeidende måte. Spørsmålet om hvorfor blir besvart gjennom å øke elevenes sosiale ferdigheter. Spørsmålet om hvem kan være litt komplisert. Elevene skal i utgangspunktet lære av hverandre, samtidig som det er læreren som bestemmer innhold og har et overordnet ansvar for elevenes læring.

*Elevroller:* Når det gjelder elevroller ble det hevdet at asymmetriske par var mest effektive for å lære motoriske ferdigheter. Dette var spesielt effektivt for elevene med de laveste ferdighetene. Barker & Quennerstedt (2016) påpeker derimot at en slik rollefordeling eller



maktstruktur som de kaller det, skjer allerede før en spesifikk oppgave er gitt. Disse forholdene er ikke bare avhengig av ekspertise innenfor den aktuelle oppgaven, men også faktorer som sosial status og lignende er med på å bestemme elevenes roller. Barker & Quennerstedt (2016) skriver at elevenes sosio- økonomiske status, hvor attraktive de er, atletiske ferdigheter og popularitet avgjør elevenes status i kroppsøving. Videre fant de at elever som skårer høyt på en eller flere av disse faktorene har en tendens til å være mer dominerende og bestemme mer under gruppearbeid. Det vil si at når læreren skal dele elevene inn i grupper er han nødt til å vurdere mer enn bare de idrettslige ferdighetene til elevene. Elevrollene er på satt på forhånd uavhengig av lærerens valg av innhold. Valg av innhold kan selvfølgelig påvirke status i en viss grad, noe vi også ser av Barker & Quennerstedt (2016) sine faktorer, men det vil ikke være den dominerende faktoren. Læreren vil heller ikke kunne velge innhold for å flytte makt fra en elev til en annen. En faktor som vil påvirke elevrollene er hva hvordan man ser på forholdet mellom kunnskap og makt, og hva som er målet med gruppearbeidet. Som jeg skrev i det forrige avsnittet har et asymmetrisk forhold vist seg å være fordelaktig for å lære motoriske ferdigheter, spesielt for elevene med svakere fysiske evner. Samtidig blir det hevdet at for å lære seg sosiale ferdigheter som å diskutere og forhandle seg frem til løsninger, er det nødvendig med symmetriske grupper.

### *Syn på læring*

Et viktig didaktisk spørsmål er hvordan litteraturen ser på læring i gruppearbeid. Å lære er tross alt en av de mest sentrale begrunnelsene for å gå på skole. Hvordan man ser på læring vil naturligvis også ha store konsekvenser for hvordan undervisningen blir lagt opp. Et viktig poeng i gruppearbeid er at læring blir sett på som noe som forekommer gjennom interaksjoner mellom elevene. Dette er noe som blir drøftet av blant annet Barker et al., (2015), Barker & Quennerstedt (2016) og Vidoni & Ward, (2006). Disse artiklene ser riktignok på læring som tilegnelse av sosiale ferdigheter i større grad enn fysiske eller motoriske ferdigheter. Læring skjer gjennom at elevene reflektere og diskutere seg i mellom for å komme frem til en felles løsning. Læring kan også skje gjennom at sosialt mindre kompetente elever imiterer sine medelever og lærer på den måten. Ut i fra den didaktiske transposisjonen vil kunnskapen transformeres gjennom et ekstra ledd i gruppearbeid. Den vil transformeres fra læreren til en del av elevene, og den vil transformeres videre fra elevene til andre elever i gruppen. Kunnskapen vil transformeres gjennom at læreren lager innhold og forsterket ønsket oppførsel fra elevene. Deretter er det elevene sitt ansvar og jobbe ut i fra de metodene læreren har lagt opp til, og samtidig forsøke å transformere sin egen relevante kunnskap til resten av

gruppen. Dette kan være både sosial kunnskap eller fysisk kunnskap som er relevant for oppgaven. Det er da lærerens oppgave å sørge for at elevene har ferdighetene til å løse oppgavene, og at oppgaven er av en passende vanskelighetsgrad. Samtidig vil det være elevenes oppgave å forsøke å jobbe sammen for å løse arbeidsoppgavene. Denne ansvarsfordelingen er beskrevet av den didaktiske kontrakten.

*Elevenes relasjon til kunnskap*, som også var en av didaktikkens hovedkonsepter ifølge Amade-Escot (2006), vil komme tydelig til syne i gruppearbeid. Gjennom å se hvordan elevene forsøker å undervise hverandre vil deres relasjon til kunnskap bli tydelig for læreren. Gjennom å trekke seg litt tilbake å observere sine elever kan læreren få en mulighet til å vurdere kunnskapen elevene tar med seg inn i lærings situasjonen og det blir lettere for læreren å gjøre endringer ut ifra sin nye forståelse av elevenes behov.

Barker et al., (2017) diskuterer hvordan ulike tilnæringer til gruppearbeid vil ha et ulikt syn på læring. De beskriver blant annet hvordan et Joint Action Studies in Didactics rammeverk ser på læring og kunnskapen som oppstår gjennom den didaktiske trekanten. Dette teoretiske rammeverket beskriver læring gjennom den didaktiske transposisjonen, nemlig hvordan innholdet som læreren ønsker å undervise blir transformert til det faktiske innholdet som elevene lærer. Denne teorien ser på læring som en felles handling mellom læreren, eleven og innholdet som skal læres (Barker et al., 2017). En didaktisk konsekvens av en slik måte å se på læring vil være at læreren må tilpasse innholdet og sin egen rolle etter elevenes ferdigheter og nivå. Elevene er nødt til å ha kunnskapen og ferdighetene til å løse oppgaven som er gitt. Det vil si at læreren ikke bare kan anta at elevene besitter de sosiale og problemløsende ferdighetene som kreves for å jobbe i grupper, men dette er noe som aktivt må læres. For å virkelig lære og forstå innholdet som undervises må elevene vise at de er kapable til å bruke det gjennom oppgaveløsning eller andre metoder. Læreren kan ikke gi elevene all informasjonen de trenger for å løse oppgaven, men de må få akkurat nok informasjon til at de selv skal klare å løse problemet. Læreren skal hele tiden utfordre elevene.

Som Barker et al., (2015b) skriver, er læring i gruppearbeid ofte fokuserer på det kognitive fremfor å se læring som praktisk og kroppsliggjort. De ser på læring gjennom den proksimale utviklingssonen hvor elevenes potensial for problemløsning er større i en gruppe enn individuelt. En proksimal utviklingszone skaper en aktivitet hvor aktørene jobber sammen for å sammenkoble deres bevissthet Barker et al., (2015b). Elevene tar sin individuelle kunnskap inn i en gruppesituasjon hvor gruppens kunnskap da blir summen av alle de individuelle elevenes kunnskap. Den proksimale utviklingssonen representerer grensen for hva eleven

klarer alene, og grensen for hva eleven klarer med hjelp. Elevene potensiale for læring blir altså større i en gruppe hvor det er flere som kan hjelpe hverandre.

En naturlig didaktisk konsekvens av dette er at læreren må legge til rette for at elevene skal få mange interaksjoner med hverandre. Det må også være et variert innhold som gir flere elever mulighet til å bidra med sin ekspertise og dermed bidra til hverandre sin læring. Gjennom et variert innhold med arbeidsoppgaver som er tilpasset ulike elever sine styrker og svakheter, vil gruppens totale kunnskap og læring maksimeres. Alle elevene vil få muligheten til å lære noe av andre, i stedet for at bare noen få elever bidrar til å løse oppgaven. Dette vil hjelpe elevene å øve på Klafki (2001) sin definisjon av dannelse får elevene øvd på å ta plass i et mini demokrati i gruppen sin. Hvis alle elevene bidrar gjennom selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet, slik at alle på gruppen blir hørt og får muligheten til selv og medbestemmelse.

Læreren må også legge til rette for at alle elevene deltar i interaksjonene på en måte som fremmer refleksjon og diskusjon. Vidoni & Ward (2006) løste dette problemet med å bruke avhengige gruppebetingelser. Ulempen med å bruke avhengig gruppebetingelser er at elever som klarer målet ikke oppnår belønning med mindre det observerte medlemmet av gruppen også klarer oppgaven sin. Dette kan føre til flere tilfeller av støttende adferd mellom elevene noe Vidoni & Ward (2006) også fant. Elevene vil sørge for at riktig person oppnår målet så de blir flinkere til å oppmuntre hverandre. Et problem med en slik tilnærming er at det kan føles urettferdig for elevene som gjør det de skal, at de ikke får belønning på grunn av at en elev ikke gjør sin del av oppgaven. Denne følelsen av urettferdighet er noe Vidoni & Ward (2006) også skrev om. Hvis en slik følelse av urettferdighet og at man mister sin forsterkning fortsetter for lenge vil det kunne ha en negativ effekt på elevenes motivasjon. Positiv forsterkning og belønning er tross alt en viktig del av gruppearbeid, og hvis dette kravet ikke blir tilfredsstilt vil motivasjonen til elevene kunne falle. En pedagogisk løsning på et slikt problem kan være for læreren å observere elever som har større sannsynlighet for å gjennomføre målet. På den måten vil gruppene ikke miste sin belønning alt for ofte, og motivasjonen kan opprettholdes. Hvis det er selve interaksjonene og diskusjonene som står for læringen er det også viktig å skape innhold som legger til rette for at elevene skal diskutere og reflektere. Oppgaver som utfordrer elevene, men som samtidig gir dem en stor mulighet for å oppnå suksess, vil kunne føre til positive gruppe diskusjoner hvor hele gruppen opplever en mestringsfølelse. Hvis gruppen oppnår suksess gjennom å diskutere ting sammen, vil de fortsette med dette og det vil øke muligheten for at læring oppstår. Hvis de derimot opplever at diskusjonene ikke fører noen vei, og at de mister sin forsterkning på grunn av

manglende suksess, vil det kunne føre til at gruppen mister motivasjonen for å diskutere seg frem til løsninger. Det vil igjen ha en negativ effekt på læring.

Oppgaver som har åpne løsninger og som krever aktiv deltakelse fra alle elevene kan være en løsning. Læreren kan også gå innom hver gruppe for å passe på at alle elevene deltar eller ved å høre om hvordan gruppen kom frem til den løsningen, om de vurderte andre muligheter eller lignende. Dette bringer oss over på neste tema som er lærerrollen.

*Lærerrollen* er en viktig del av den didaktiske trekanten og valg av lærerrolle vil naturligvis påvirke både hva og hvordan elevene lærer. Så hva slags rolle burde en lærer ha i en undervisning hvor mye av læringen foregår gjennom at elevene interagerer med hverandre. Vil det bety at læreren ikke skal lære bort, men heller fungere som en slags igangsetter av aktiviteter? Barker et al., (2015b) hevder at læreren vil innta en mindre dirigerende og mer fasiliterende rolle i gruppearbeid. Elevene er i større grad forventet å konstruere mening uten hjelp fra læreren. Lærerens oppgave blir i dermed hovedsakelig å legge til rette at elevene skal lære av hverandre gjennom å ha fokus på og å skape innhold som promoterer elevinteraksjoner og at elevene skal hjelpe hverandre.

Som Barker et al., (2015) peker på kan mer kompliserte motoriske teknikker bli for avansert til at elevene klarer å lære hverandre. Slike forhold hvor elevene lærer av hverandre fungerer bedre på enklere motoriske ferdigheter og på sosiale ferdigheter. Barker et al., (2015B) støtter dette og hever at selv om man setter elever i grupper vil det ikke i seg selv være en garanti for at det oppstår læring.

Vidoni & Ward (2006) skriver også at selv om kroppsøvlingslærere legger vekt på sosiale ferdigheter og fair play og mener det er verdifulle ferdigheter, er det noe de sjeldent underviser eksplisitt. I stedet blir elevene nødt til å lære av å imitere hverandre. Å lære elevene konkret korrekt og ønsket oppførsel, ikke bare gjennom ros i situasjoner som oppstår, men også ved å gå igjennom hva som er ønsket oppførsel og hvorfor det er ønsket oppførsel burde fortsatt være en del av læreren sin rolle. Hvis den sosiale læringen skal være en så sentral del av begrunnelsen for å bruke gruppearbeid, må læreren være klar og tydelig på hva elevene faktisk skal lære. Dette gjelder både ønsket oppførsel og å lære elevene teknikker for forhandling, diskusjon og refleksjon. Som Vidoni & Ward (2006) sier så vil noen elever lære gjennom å imitere andre, men andre elever trenger tilbakemeldinger og assistanse for å tilegne seg de samme sosiale ferdighetene. Barker et al., (2015b) fant at ved å spørre presise spørsmål og å konstant søke etter hjelp er viktig for å promotere læring gjennom dialog. De fant også at det er nødvendig for lærere å gi elevene tilstrekkelig med muligheter til å prøve ut hjelpen de

har mottatt. Det vil si at en lærer skal hjelpe elevene som trenger det ved å styre dem i riktig retning. Likevel er det viktig at elevene selv får mulighet til å prøve ut ideene og at selv. Så det er viktig for en lærer å gi nok informasjon for at elevene skal kunne klare oppgaven, men samtidig la elevene finne ut av mest mulig på egen hånd.

Barker et, al. (2015) hevder at læreren spiller en viktig rolle i gruppearbeid gjennom å sette rammer for kommunikasjonen mellom elevene. I Barker et, al. (2015) sitt studie fungerte læreren først som et øvingsbildet for elevene delte seg inn i grupper for å øve på teknikken. Deretter ble læreren sin rolle og observere elevene og se hvordan de samarbeidet og om alle mestret oppgaven. I de tilfellene hvor elevene ikke lærte godt nok av hverandre måtte læreren gripe inn og instruere elevene. Et slikt overordnet ansvar vil alltid ligge på læreren og spesielt i tilfelle hvor motoriske ferdigheter skal undervises må lærerne instruere de elevene som sliter. Likevel kan læreren holde seg i bakgrunnen og observere der elevene klarer å lære tilstrekkelig av hverandre. Det vil da bli en vurderingssak for læreren om han skal gripe inn og avbryte elevenes interaksjoner for å gi dem instruksjoner, eller om han skal observere videre å se om elevene klarer å løse oppgaven selv. I aktiviteter som turn eller lignende kan også sikkerheten til elevene være en faktor for læren å vurdere. Oppgaver hvor elevene fort kan skade seg kan oppstå i kroppsøving. Det betyr ikke at man ikke kan benytte seg av gruppearbeid ved bruk av slikt innhold, men læreren må da være ekstra påpasselig. Han kan la elevene lære hverandre turnøvelser som regnes som trygge og heller gripe inn og demonstrer på øvelsene hvor man må være mer påpasselig.

I Barker et, al. (2017) fant de at i gjennom flere tilnærminger til gruppearbeid hadde læreren en sentral rolle. Læreren sin rolle innebar blant annet å skape et sosialt og kulturelt klasse miljø som tilrettelegger for læring. Dette skjedde gjennom å bestemme innhold og gruppemål, og å fordele ressurser og elevroller. Læreren må også forsterke positive interaksjoner gjennom ros og eller andre former for forsterkninger.

Videre peker de på det de mener er en misoppfatning av lærerrolle at læreren bare skal interagere med grupper hvis det oppstår et problem med læringen. De hevder at lærere kan adoptere en høyere topogenetisk posisjon for å fremme læring for gruppene (Barker et, al. 2017). Det vil si at selv om gruppen mestrer oppgaven relativt bra, kan lærere komme med innspill for å fremme læring i en enda høyere grad. At læreren har en høyere topogenetisk posisjon vil si at han sitter på kunnskap/ informasjon som kan elevene i gruppen ikke har. Ved å dele denne kunnskapen kan det føre til at elevene oppnår mer mestring og læring, til tross for at læringen i utgangspunktet skal forekomme gjennom at elevene samhandler med hverandre.

Dette siste punktet peker på at læreren hele tiden må ha en forståelse av de ulike gruppens ståsted. Han må ha en forståelse av når tilbakemeldinger og instruksjoner er hensiktsmessig for gruppens læring, og når de lærer bedre av å forsøke å løse oppgaven selv.

Selv om han har en tilbaketrasket rolle må ha konstant evaluere gruppene og steppe inn for å bidra til læring, både når gruppen sliter og når han ser at han kan hjelpe å fremme læring.

*Elevroller* er også en faktor som med betydning læringen i gruppearbeid. Ut i fra litteraturen er det to måter å se på elevroller på. Den mest omtalte måten er at noen elever inntar en slags ekspert rolle, mens andre elever inntar en nybegynner rolle. Dette skjer i asymmetriske grupper hvor elevenes ferdighetsnivå er ulikt. Som Barker & Quennerstedt (2016) viser til er dette roller som elevene i stor grad inntar naturlig uten at en lærer trenger å designere spesifikke roller til elevene. Elevene vil selv finne ut av hvem som skal innta en ekspert rolle og hvem som skal innta en nybegynner rolle. Dette støttes av Barker et, al. (2015) som også fant at elevene naturlig inntok ulike roller da de skulle lære seg en golfsving. Dette var ikke roller som læreren hadde gitt dem på forhånd, men som ble inntatt basert på blant annet elevenes ferdighetsnivå i golf.

Barker et, al. (2015b) mener at i et slikt forhold har begge elevene en viktig rolle. Ekspert eleven har et ansvar for å lære bort teknikker til nybegynneren, men det er også viktig for nybegynnere å kommunisere sine behov tilbake til ekspert. Ved å kommunisere at han har forstått instruksjonene eller at han trenger å bli forklart eller visst på en annen måte.

Den andre måten å vurdere elevroller ut ifra er når de er delt inn i symmetriske grupper hvor ferdighetsnivået til elevene er forholdsvis likt. Som Barker et, al. (2015B) hevder at gruppen får en delt bevissthet hvor alle medlemmene må bidra med sin kunnskap. Elevenes roller blir da annerledes enn ved et asymmetrisk forhold ved at det ikke er en ekspert som skal lære de andre, men gruppen skal i fellesskap finne frem til en løsning. Elevene blir i større grad sidestilt med hverandre. I et symmetrisk gruppeforhold er det viktig å skape et miljø hvor alle elevene er komfortable med å komme med ideer og bidra til gruppen. Det vil bidra til mer læring ved at gruppens totale kunnskapsnivå blir høyere, jo flere som bidrar. Som Barker & Quennerstedt (2016) skriver så har slike gruppeoppgaver en tendens til å bli dominert av noen få elever med høyere sosial status. Det er viktig og motvirke slik tendenser slik at alle elevene får mulighet til å bidra og dermed muligheten både til å lære selv og å lære medelevene sine. Barker et, al. (2017) ser på elevroller ut i fra en konstruivistisk og sosio- konstruivistisk tilnærming. En slik tilnærming til gruppearbeid hevder at hver elev tar med seg sine individuelle ferdigheter, kunnskap og forventninger inn i en gruppesituasjon. Barker et al.,

(2017) deler oppfatningen om at status og makt i gruppen kan føre til at enkelte elever dominerer, mens elever med mindre status kan blir tilsidesatt. Analysert ut i fra den didaktiske relasjonsmodellen blir arbeidsmetodene i gruppearbeid at elevene jobber sammen i grupper. Mål kan ses på som elevenes sosiale og fysiske læring, og vurderingen må også gjøres ut i fra det læringsmålet. Elevenes forutsetningen og rammefaktorene vil påvirke det konkrete innholdet som blir valgt.

#### 4.4 Samarbeidslære som metode

Samarbeidslære er et meget sentralt tema når det kommer til gruppearbeid i kroppsøving. Dette var også den kategorien som var desidert mest representert i artiklene som er inkludert i denne oppgaven. Hele 13 av de 23 inkluderte artiklene ble plassert i denne kategorien. Samarbeidslære bygger på premisset om at elevene lærer bedre av å lære noe sammen (O'Leary et al., 2019). Samarbeidslære er definert som arbeid i små grupper med en praksis som bruker positive elev interaksjoner som en metode for å oppnå satte mål (Dyson & Grineski, 2001)

Gjennom å jobbe sammen i grupper vil det virke både motiverende og ha en positiv læringseffekt hos elevene. Meningen med samarbeidslære er at elevene ikke bare skal lære seg fysiske og tekniske ferdigheter, men at de i tillegg skal lære seg personlige, sosiale og samarbeidende ferdigheter gjennom arbeid i små grupper. Samarbeidslære bygger på Vygotsky sin teori om den proksimale utviklingssonen. Ideen er at barn på samme alder handler ut i fra den samme proksimale utviklingssonen, og at de derfor lærer bedre fra hverandre enn hva de gjør individuelt. I samarbeidslære vil elevene dele sine kunnskaper med resten av gruppen, slik at gruppens totale kunnskap blir større. Desto større gruppen sin totale kunnskap er, jo mer læring får elevene i den gruppen. Ifølge Bradford et al., (2014) er samarbeidslære sitt primære fokus er å forme sosiale forhold mellom elevene og å forbedre læring gjennom den sosiale linken. Gjennom å jobbe sammen i grupper er målet med samarbeidslære at elevene utvikler både sosiale og idrettslige ferdigheter. Dette skal skje gjennom at elevene bruker hverandre som treningspartnere og trenere som jobber i mot et felles mål. Det finnes hovedsakelig fire tilnærminger til samarbeidslære: En konseptuell tilnærming, en strukturell tilnærming, en læreplanbasert tilnærming og komplekse instruksjoner tilnærmingen. Den konseptuelle tilnærming legger vekt på fem læringselementer for å strukturere undervisningen. Det er 1) individuell ansvarlighet, som sier hver elev er ansvarlig for sin egen og gruppens læringsutbytte, 2) at interaksjoner skal skje ansikt til ansikt, 3)

interpersonlige ferdigheter, 4) små gruppe ferdigheter som forhandling og diskusjon, 5) Grupperefleksjon som sier at gruppen må reflektere over prosessen for at det skal oppstå læring. Den strukturelle tilnærmingen fokuserer på at det må være en positiv gjensidig avhengighet mellom elevene i gruppen. Elevene må være avhengig av hverandre for å oppnå gruppens mål. Den læreplanbaserte tilnærmingen er avhengig av innhold og har et fokus på belønning til gruppen og individuell ansvarlighet. Komplekse instruksjoner tilnærmingen fokuserer på at gruppen skal ha problemløsende oppgaver hvor det er mange mulige løsningsforslag (Goudas & Magotsiou, 2009).

Samarbeidslære har etter hvert blitt et populært tema innen forskning. Til tross for at forskning på samarbeidslære stammer fra 80-tallet blir det fortsatt regnet som en av de mest innovative undervisningsmodellene i dag (Estrada et al., 2019).

Siden Robert Slavin først introduserte samarbeidslære som en teori på 70-tallet har det etter hvert dukket opp mange ulike definisjoner av hva samarbeidslære er (Bradford et al., 2014).

Eksempler på ulike definisjoner av samarbeidslære inkluderer:

- En tilnærming til læring som krever at elevene jobber sammen i grupper samtidig som de blir holdt individuelt ansvarlig for å mestre innholdet som blir undervist.
- En studentsentret tilnærming til gruppearbeid hvor elevene jobber sammen i små grupper og hjelper hverandre til å klare en felles gruppeoppgave.
- En tilnærming til undervisning som promoterer utviklingen av sosiale og personlige ferdigheter som elevene trenger for å fungere i et samfunn.
- En tilnærming til undervisning som etablerer en følelse av positiv gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene.
- En tilnærming til læring som blir brukt for å hjelpe elevene å utvikle positive bilder av seg selv og sine medelever, samt å forbedre elevenes problemløsende ferdigheter og evne til kritisk tenkning.

(Bradford et, al. 2014).

Disse definisjonene representerer mye av det som ofte blir omtalt som elementer eller læringsmålene for samarbeidslæring. At elevene jobber sammen, men blir holdt individuelt ansvarlig er i tråd med den didaktiske kontrakten som også peker på at elevene er ansvarlig for å mestre noe av innholdet, selv om det ikke er blitt undervist eksplisitt.

At samarbeidslæring ses på som en studentsentrert tilnærming hvor elevene jobber sammen for å mestre en felles oppgave egner seg godt med Klafki (2001) sitt dannelsesbegrep som



også er et viktig tema i lærerplanen til Udir. At elevene skal løse oppgaver og lære om samhandling er blant kjerneelementene i den norske læreplanen. Dette gjelder også den siste definisjonen som handler om å forbedre elevenes evne til kritisk tenking og problemløsende adferd. Innholdet må da ha en tilsvarende problemløsende natur hvor elevene får øve på disse ferdighetene. Lærerens vurdering av hvor mye informasjon elevene skal få, og hvor mye han skal holde tilbake (reticence) blir av avgjørende betydning for elevenes læring. Elevene må få muligheten til å løse oppgaven selv uten innblanding av læreren, samtidig som læreren må gi dem nok informasjon til å mestre oppgaven. Ved for mye innblanding vil elevenes læring og danning bli begrenset, men ved for lite innblanding vil elevene ikke mestre oppgaven og vil heller ikke oppleve mestring. Det vil også kunne ha en negativ effekt på elevenes læring. Men som flere artikler påpeker kan man ikke bare sette elevene sammen i små grupper og forvente at elevene lærer seg og bruker de ferdighetene som samarbeidslære krever. Det er derfor viktig å forme et læringsmiljø som promoterer en slik samhandling (Goudas & Magotsiou, 2009).

#### 4.4.1 Hvorfor implementere samarbeidslære

Samarbeidslære modellen har de senere årene fått mye oppmerksomhet også innenfor kroppsøvningsfaget. Det blir beskrevet som en modell som utvikler elevenes sosiale ferdigheter så vel som de fysiske ferdighetene. Dette fokuset på elevenes sosiale læring er et tema som etter hvert har fått mer oppmerksomhet også i den norske lærerplanen. Klafki (2001) sin dannelsesteori hvor skolen skal utvikle dannede mennesker er sentral. Elevene skal blant annet utvikle sin selv- og medbestemmelses evner og solidaritet. Gjennom samarbeidslære modellen får elevene trent på flere av disse evnene. Ifølge Casey & Dyson (2009) er det at samarbeidslære imøtekommer elevenes individuelle forskjeller, at elevene forbedrer sin måloppnåelse og elevenes personlige og sosiale utvikle er blant faktorene som gjør det til en populær modell. Gjennom bruk av variert innhold som inkluderer både fysiske og sosiale læringsmål kan læreren tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger. Gjennom en evaluering av det didaktiske miljøet (mesogenesis) og elevenes kunnskapsmessige utgangspunkt (topogenesis) kan læreren tilpasse innholdet. Læreren kan også variere innhold ut i fra gruppene slik at ikke hele klasse skal mestre de samme oppgavene. Han kan lage oppgaver av ulik vanskelighetsgrad og med åpne løsningsforslag slik at gruppene kan finne et nivå som er tilpasset seg selv. Det er blitt nevnt mange ulike fordeler med samarbeidslære. Forbedret måloppnåelse, forbedrede grupperelasjoner, forbedrede samhandlingsferdigheter og

høyere selvtillit (Dyson & Grineski., 2001), mer effektiv læringserfaring for elevene, høyere deltakelse for elevene og forbedret kommunikasjon, oppførsel og ferdigheter (Bradford et al., 2014). Andre positive effekter som er nevnt er at elevene utvikler en bedre forståelse og aksept for hverandre (Sutherland et al., 2019).

I litteraturen ble det identifisert flere ulike effekter av samarbeidslære. Samarbeidslære ble blant annet brukt for å forbedre lærers undervisnings effektivitet og planleggings ferdigheter (Cohen & Zach., 2013), Idrettslige ferdigheter (Wang & Liu, 2018), sosiale ferdigheter (Goudas & Magotsiou, 2009), og sosiale forhold i klassen (Estrada et al., 2019).

Som vi ser kan samarbeidslære ha mange ulike effekter og mål. Hva som er målet med samarbeidslære vil også ha en didaktisk påvirkning.

*Lærerens undervisningseffekt:* En av effekten som ble undersøkt er hvordan samarbeidslære.

Cohen & Zach (2013) utførte en studie for å finne ut om bruk av samarbeidslære også kan ha en positiv effekt på lærerens tilnærming til undervisningen. De forsøket på en gruppe lærerstudenter og fant at de som underviste med samarbeidslære modellen ikke utviklet en følelse av mestring gjennom studiet. Det gjorde derimot studentene som underviste med en direkte instruksjon modell (DIG, Direkte instruksjonsgruppen). De fant også at studentene i DIG gruppen rapporterte hadde de følte de mestret ferdigheter for effektiv undervisning i større grad en samarbeidslære gruppen. Samarbeidslære gruppen viste derimot bedre evne til å planlegge undervisningen sin sammenlignet med DIG. At DIG rapporterte om en høyere følelse av mestring blir begrunnet med at studentene i samarbeidslære gruppen måtte lære seg en helt ny undervisningsmodell og dermed også nye undervisningsstrategier og ferdigheter (Cohen & Zach, 2013). I motsetning kunne studentene i DIG praktisere en undervisningsmodell som de allerede kjente og var komfortable med. Derfor er det ifølge Cohen & Zach (2013) også naturlig at de har høyere selvtillit på sine ferdigheter og strategier.

*Idrettslige ferdigheter:* En av effektene samarbeidslære kan ha på undervisningen er fremming av fysiske og idrettslige ferdigheter (Barrett, 2005); (Wang & Liu, 2018); (O'Leary et al., (2018)). Der ble det dokumentert at samarbeidslære kan ha en positiv effekt på både fysiske ferdigheter som ble eksemplifisert ved sitt ups, push ups og 50 meter sprint, og idrettslige ferdigheter som ble eksemplifisert gjennom håndball og dans. Alle studiene viste at samarbeidslære hadde en positiv effekt på læringen. I to studiene ble det brukt heterogene grupper på mellom fire og seks elever (Barrett, 2005); (Wang & Liu, 2018). O'Leary et al., (2018) brukte både heterogene grupper og vennskapsgrupper mellom tre til syv elever.

Vennsapsgrupper er grupper som er formet av elevene selv hvor de er sammen med sine egne venner. Ifølge O'Leary et al., (2018) viser nyere forskning at vennsapsgrupper er bedre egnet for å skape samhold i gruppen.

Et annet fellestrekk mellom studiene var at elevene roterte på ulike roller slik at alle elevene fikk prøvd flere roller. En forskjell som skilte de to studiene var bruken av konkrete komponenter. Barrett, (2005) benyttet seg av de følgende seks elementene i sin samarbeidslære undervisning.

1. Lag: Lagene besto av fire elever som representerte en ulikheter i form av ferdigheter og kjønn. ( Wang & Liu, 2018, delte også inn i heterogene grupper på fire til seks elever).
2. Lærer presentasjon: Læreren ga en presentasjon i begynnelsen av en hver ny ferdighet eller strategi som gruppen skulle lære. Presentasjonen besto av at læreren demonstrerte og forklarte arbeidsoppgavene i mellom fem til åtte minutter. Her viste læreren også hvordan de ulike rollene kunne gjennomføre arbeidsoppgavene sine.
3. Øvingstid med oppgavekort: Hver gruppe fikk et mål om hvor mange oppgavekort de skulle fullføre, og kriteriene for en korrekt utførelse. Dette var det læreren som bestemte på forhånd.
4. Peer vurdering: Når elevene skulle øve på oppgaver ble de delt inn i par. Hvert par besto av en utøver og en trener. Treneren skulle gi tilbakemeldinger, mens utøveren skulle gjennomføre oppgavene. Treneren skulle gi tilbakemeldinger på korrekt utførelse av oppgaven. Treneren kunne etterligne læreren og han fikk oppgavekortet hvor eksempler på korrekt utførelse var beskrevet.
5. Lærer vurdering: Etter at gruppen hadde oppnådd målet som ble satt av læreren, skulle læreren vurdere hvert medlem av gruppen individuelt. Lagene fikk poeng basert på hvor mange av elevene som hadde klart oppgaven og hvor mange forsøk de hadde brukt. Etter at gruppen hadde oppnådd det daglige målet fikk de en belønning i form av at de spilte et spill. Det ble brukt gjensidig avhengig gruppebetingelser, det vil si at alle medlemmene av gruppen måtte oppnå målet for at de skulle få belønningen sin.
6. Belønning av lag: Laget skulle få lov å spille et spill (ballspill) siden dette ble vurdert som en tilstrekkelig belønning for at elevene skulle motiveres av den. Etter hvert som flere grupper deltok i aktivt spill, fikk læreren mulighet til å assistere de gruppene som fortsatt slet med oppgaven.

Wang & Liu, (2018) brukte på sin side fem komponenter: 1) Undervisningen skal skje gjennom gruppeaktivitet; 2) samarbeids skal skje gjennom at elevene skal hjelpe hverandre å mestre en oppgave; 3) Samarbeid skal innebære en målorientert aktivitet; 4) Samarbeidslæring er avhengig av den totale prestasjonen fra hvert gruppemedlem for å oppnå målet; 5) Det er læreren som skal fordele oppgaver å ta kontroll over læringsprosessen. O'Leary et al., (2018) brukte «Jigsaw» modellen som er en variant av samarbeidslære modellen. «Jigsaw» modellen består av fire steg. Det første steget er å dele klassen inn i heterogene eller vennsgrupper og forklare innhold og vurderingskriteriene til elevene. Steg to er å dele vennsgruppene i to hvor hver halvdel lærer seg et spesifikt tema som er gitt av læreren. Steg tre handler om å slå sammen vennsgruppene igjen, slik at alle gruppemedlemmene kan dele hva de har lært med hverandre. Steg fire handler om at gruppene skal alle de separate ferdighetene de har lært for å gjennomføre en ferdig oppgave. Dans er et innhold som enkelt kan læres gjennom «jigsaw» modellen. Hver elev kan lære seg et dansetrinn og så kan gruppen slå sammen trinnene fra alle medlemmene for å lage en komplett dans.

Alle studiene viste en forbedring i ferdighetene til elevene etter at samarbeidslære ble innført. Det er en del likheter i komponentene de brukte, for eksempel at det skal være gjensidig avhengige gruppebetingelser. Den største forskjellen på komponenten var bruken av belønning som ble benyttet av Barrett, (2005).

En didaktisk konsekvens som følger med å bruke de seks komponentene til Barrett, (2005) er at læreren konstant må gjennom en analyse av det didaktiske miljøet i klassen. Dette kan gjøres ved å bruke Amade- Escot et al., (2018) sine analytiske verktøy mesogenesis, topogenesis og chronogenesis. For å kunne gi gode oppgavekort og sette gode mål er det nødvendig for læreren å stadig evaluere det didaktiske miljøet, og å vurdere utgangspunktet i elevenes kunnskapsnivå. Læringen vil foregå gjennom den didaktiske transposisjonen hvor læreren forklarer og demonstrerer kunnskapen som elevene skal lære. Ved Barrett, (2005) sin studie ble det til og med brukt oppgavekort for å vise elevene hvordan de kan gi hverandre god tilbakemeldinger og hvordan oppgaven skal utføres. Hvordan elevene gir tilbakemeldinger til hverandre og hvordan de fysiske oppgaven blir utført er tegn på hvordan kunnskapen har blitt transformert fra læreren og til det elevene sitter igjen med av kunnskap. Den didaktiske kontrakten vil også være viktig for at læring oppstår da elevene er ansvarlig for å lære av hverandre. Selv om det er skrevet instruksjoner på oppgavekortene som elevene mottar, kreves

det at de skjønner og gjennomfører instruksene og tilbakemeldingen for at det skal oppstå læring.

*Sosiale ferdigheter:* En av de vanligste begrunnelsene i litteraturen for å bruke samarbeidslæremodellen er den fremmede effekten det har vist seg å ha på elevenes sosiale læring. Det var også flere artikler som diskuterte dette temaet (Polvi & Risto, 2000; Goudas & Magotsiou, 2009 og så videre). Samarbeidslære har vist seg å ha en positiv effekt på flere sosiale læringsmål. Det er for eksempel blitt skrevet at samarbeidslære har vist en positiv effekt på elevenes selvtillit, klassemiljø, forhold mellom elevene og utvikling av gruppeferdigheter som forhandling og diskusjon. Utvikling av disse ferdighetene trenger ikke gå på bekostning av de fysiske ferdighetene, men det kan komme i tillegg. Selv om målet med undervisningen handler om sosial læring kan innholdet i timen fortsatt være av en fysisk aktivitet. Det er ved bruk av samarbeidende arbeidsmetoder at de sosiale egenskapene utvikles. Ved å bruke dans som eksempel, kan vi si at elevene sitt mål skal være å utvikle en dans i grupper. Elevene lærer da de fysiske ferdighetene som kreves i dans, men gjennom å gi elevene mulighet til å finne sine egne løsninger, hvor de må diskutere og forhandle med hverandre vil det i kunne oppstå sosial læring. Litteraturen har undersøkt hvilken effekt samarbeidslære har på flere sosiale læringsvariabler. Disse variablene inkluderer elevenes holdninger mot gruppearbeid, samhandlende adferd, samarbeidende problemløsning, evne til å hjelpe og å motta hjelp (Goudas & Magotsiou, 2009), indre motivasjon, forhold mellom elevene, fremtidig ønske om å drive med idrett (Estrada et al., 2019) og elevenes hjelpende adferd (Polvi & Telama, 2000). Selv om alle disse studiene brukte samarbeidslære som undervisningsmodell var det enkelte forskjeller i hvordan studiene ble gjennomført. Polvi & Telama, (2000) ønsket å se om hvor ofte elevene byttet gruppe ville påvirke læringseffekten. De delte inn i fire grupper hvor gruppe 1 systematisk byttet gruppe hver tredje uke, gruppe 2 kunne elevene selv velge seg grupper i hver undervisningstime. I gruppe 3 samhandlet elevene med læreren og var kun ansvarlig for seg selv, mens gruppe 4 var en kontrollgruppe som gjennomførte kroppsøvingundervisning som vanlig. Estrada et al., (2019) og Goudas & Magotsiou, 2009, varierte sine undervisningstimer mellom en konseptuell tilnærming, komplekse instruksjoner, en strukturell tilnærming og en læreplanbasert tilnærming. Alle disse studiene fant at implementeringen av samarbeidslære hadde en positiv effekt på de tiltenkte læringsmålene. Goudas & Magotsiou (2009) kunne rapporterte om at samarbeidslære hadde hatt en positiv effekt på de fire variablene samarbeidende ferdigheter, empati, utagerende adferd og forstyrrende adferd. Deres studie viste ingen forskjell med kontrollgruppen i en før-

test, men etter en intervensjon viste samarbeidslære gruppen bedre effekt. Samarbeidslære gruppen viste også en høyere preferanse for gruppearbeid og lavere på diskomfort med gruppearbeid. Dette til tross for at en før test visst at samarbeidslære gruppen hadde lavere preferanse for gruppearbeid og høyere diskomfort for gruppearbeid før intervensjonen. Estrada et al., (2019) fant at samarbeidslære hadde en positiv effekt på variablene samarbeidende læring, tilhørighet, indre motivasjon og intensjon for å drive med idrett. De fant at kontrollgruppen som hadde blitt undervist i samarbeidslære scoret høyere på alle disse variablene. De fant også at antall elever som hevet sine resultater betydelig, var av et mye høyere antall enn elevene som hadde lavere score etter intervensjonen. I kontrollgruppen fant de motsatte resultater hvor antall elever som scoret lavere på variablene var betydelig flere enn antall elever som scoret høyere etter intervensjonen. De hevder at elevenes endring i syn på samarbeid skyldes at elevenes syn på læring og samarbeid endrer seg i takt med at lærerens metoder også forandres. Når læreren øker sitt fokus på samarbeidende ferdigheter følger elevenes oppfatning av læring etter. At elevene følte en større tilhørighet begrunnes med at samarbeidslære aktiverer en følelse av å bli akseptert av sine medelever. Dette skjer gjennom positive tilbakemeldinger og oppmuntring mellom gruppemedlemmene. De mente også at den indre motivasjonen økte som følge av en større tilfredshet og forståelse av sin egen kompetanse. Videre fant de en økning på 27% i samarbeidende jobbing. Likevel fant de at 64% av elevene ikke hadde endret sitt læringsmønster, hvor 8,62% av elevene til og med viste mindre samarbeidende læringsmønster. Polvi & Risto (2000) fant at gruppen som konsekvent byttet på gruppene hver tredje uke oppga en høyere score når det kom til å bry seg om hverandre, og de rapporterte at de hadde flere venner i klassen. Samarbeidslære gruppene scoret også bedre på hjelpende adferd ovenfor hverandre.

Gjennom en didaktisk analyse av hvordan sosiale ferdigheter fremmes av samarbeidslære kan vi undersøke hva som kreves for å maksimere læringsutbytte. En slik didaktisk undersøkelse kan gjøres gjennom å bruke de fire didaktiske spørsmålene til Amade- Escot, (2006). Det første spørsmålet handler om hva som er lært. Selv om innholdet i de aktuelle studiene har vært av en fysisk eller teknisk natur som basketball, volleyball eller dans er det først og fremst elevenes sosiale egenskaper som skal fremmes. Dette kan gjøres gjennom å fokusere på de strukturelle elementene som tilhører de ulike tilnærmingen. Dette henger sammen med neste spørsmål som er hvordan det blir undervist. Oppgavene må da være tilpasset den valgte tilnærmingen til samarbeidslære. Ved en komplekse instruks tilnærming må oppgavene være åpne uten en bestemt løsning. Det må også være oppgaver som krever at elevene jobber

sammen i gruppen på en problemløsende måte. Et eksempel på en slik oppgave kan være en hinderløype hvor elevene skal frakte hverandre eller et objekt gjennom løypen uten at det er nær bakken. En slik oppgave har ikke en bestemt fasit og elevene får bruke sin kreativitet til å løse oppgaven. Objektet må da være av en slik natur at det kreves at alle medlemmene i gruppen bidrar for å få det gjennom hinderløypen. En læreplan basert tilnærming krever at gruppene får en form for belønning for å oppnå et bestemt mål. Det kreves også at læreren holder elevene ansvarlig for sin egen og gruppens læring. Det kan gjøres gjennom oppgaver som krever at alle elevene bidrar og at ikke noen elever «sniker seg unna», mens resten av gruppen gjør oppgaven. Dette er også en faktor som må benyttes i den strukturelle tilnærmingen hvor elevene må være gjensidig avhengig av hverandre for å klare oppgaven. Elevene må lære å bli avhengig av hverandre for å forså fordelene med å samarbeide. I den konseptuelle tilnærmingen blir det viktig å legge til rette for at elevene skal samhandle ansikt til ansikt og bruke gruppeferdigheter som de har lært. Det er også viktig å la gruppen reflektere over oppgave og utførelsen etter at den er gjennomført. Hvorfor det blir undervist er fordi det er stadig flere som tar til ordet for at sosial læring er noe som burde undervistes implisitt i skolen (Wang & Liu, 2018). Kroppsøving er også et fag som egner seg godt for å lære sosiale ferdigheter på grunn av at så mye av læringen foregår i grupper og par uansett. Det er også et fag hvor elevene måter hverandre på en annerledes måte og med et variert innhold. Når det kommer til spørsmålet om hvem det er som underviser er det både lærer og elever. I samarbeidslære skal elevene skape mening og læring selv, og den sosiale læringen oppstår gjennom interaksjoner mellom elevene. Likevel er det læreren som legger til rette for denne læringen gjennom å skape innhold og strukturer som elevene skal følge. Læreren vil også forklare og demonstrere for elevene hvordan de skal samhandle for at det skal oppstå læring, og han vil gå inn å korrigere elever som ikke gjennomfører oppgaven korrekt.

#### 4.4.2 Argumenter i mot samarbeidslære

Et av de få argumentene som ble funnet imot samarbeidslære er at det tar lang tid å lære elevene og at det derfor tar verdifull læringstid bort fra elevene (Casey & Dyson, 2009); (Barrett, 2005). I en kroppsøvingstime er det normalt mye tid som går med til å organisere elevene, dele inn i lag og forklare innhold. Siedentop (1991) fant at bare 25-30% av undervisningstiden i kroppsøving faktisk går til ferdighetsutvikling eller spill. 30% vil si at bare 27 av de avsatte 90 minuttene brukes til fysisk læring. Den eneste forskningen litteraturen viste til på det temaet ble gjennomført av Barrett (2005). Han fant at samarbeidslære gruppen tilbrakte likt tid i full aktivitet som kontrollgruppen. Resultatene til

Barrett (2005) motstrider dermed påstanden om at samarbeidslære tar lengere tid å lære elevene. I en vanlig kroppsøvingstime er det uansett mye tid som går bort til organisering og lignende. Casey (2009) fant derimot i sin studie at hun opplevde startproblemer når hun skulle implementere samarbeidslære som hun begrunnet med at elevene ikke var kjent med modellen. Hun anbefalte derfor å gradvis implementere samarbeidslære for å ikke overbelaste elevene med for mye informasjon med en gang. Også Van Holst (1981) anbefalte en gradvis implementering av samarbeidslære. Et poeng kan være at selv om Barrett (2005) fant at samarbeidslære gir like mye tid til aktiviteter som tradisjonell kroppsøvingundervisning, kan som Casey & Dyson, (2009) påpeker kvaliteten på undervisningen være noe mindre. Hvis elevene ikke er i stand til å reflektere og diskutere på en god måte, og ikke klarer og gjennomføre oppgavene i samarbeid, vil det ha en negativ effekt på den sosiale læringen.

#### 4.4.2 Hvordan legge til rette for samarbeidslære

Å bruke samarbeidslære som en pedagogisk modell handler om mer enn å bare sette elevene sammen i små grupper for å arbeide med en oppgave. For at undervisningsmodellen skal være samarbeidslærende og ikke bare arbeid i grupper er det en del strukturer som må følges. Disse strukturene handler om blant annet gruppestørrelse, gruppesammensetning og generelle prinsipper som må følges. I løpet av samarbeidslære modellen sin levetid har det etter hvert kommet frem en god del forskning på temaet. Med en så stor base med litteratur er det en del elementer som virker å være total enighet om, mens det også er en del debatt og ulikheter knyttet til prinsippene for samarbeidslære.

*Gruppestørrelse* er en faktor hvor det er en del variasjon i samarbeidslære. Selv om det virker å være enighet i at samarbeidslæring skal foregå i små grupper er dette «små» et relativt begrep og ikke et konkret antall elever. Det virker å være to måter å tenke på når det kommer til gruppestørrelse. Med færre elever per gruppe vil elevene få mer tid til å være i aktivitet (van Holst, 1981), men med en litt større gruppe vil gruppenes totale kunnskap bli større, noe som vil virke positivt på elevenes læring (Cohen & Zach, 2012). Likevel ser det ut som mellom fire og seks elever er det som er mest brukt (Barrett, 2005,; Cohen & Zach, 2012). Noen artikler som Dyson & Grineski (2001), van Holst (1981) og Polvi & Telama (2000), anbefalte å starte med elevene i par. Dette var fordi det var lettere å reorganisere senere hvor par kan slås sammen og blir til grupper på fire eller seks elever. Ved å gjøre det på den måten slipper noen elever å forlate gruppen å finne seg en ny gruppe alene. Dette kan virke



skummelt, spesielt for noen yngre elever (van Holst, 1981). Dette er også avhengig av at par er best egnet for det bestemte læringsinnholdet. Å starte med elevene i par vil også maksimere elevenes deltakelse i aktiviteten (Dyson & Grineski, 2001). Idrettslig eller fysisk innhold som for eksempel pasninger i volleyball er en aktivitet hvor elevene får flere repetisjoner ved å starte i par. Antall pasninger per elev vil i snitt være dobbelt så høyt som det vil med en gruppe på fire. Ved å benytte seg av par er elevene også avhengig av at begge bidrar. Ifølge Dyson & Grineski (2001) er det også lettere for elever i par å få trent på de nødvendige sosiale ferdighetene som kreves for senere deltakelse i større grupper.

*Gruppesammensetning* er en annen strukturell faktor hvor det ble oppdaget variasjon i litteraturen. Den vanligste oppfatningen virker å være at gruppene bør være heterogene (Dyson & Grineski, 2001,; Casey & Dyson, 2009 med flere). Gruppene bør være heterogene slik at de består av et vist spekter av ferdigheter og personligheter. Gruppene bør være heterogene i personligheter, ferdigheter, kjønn, kulturer og sosio- økonomisk bakgrunn. Gjennom å dele elevene inn i heterogene grupper må de lære seg å jobbe sammen med ulike personligheter og med klassekamerater som de vanligvis ikke ville valgt å jobbe sammen med.

En annen variasjon i samarbeidslæring er hvorvidt gruppene skal settes sammen tilfeldig eller i vennsgrupper. Casey & Dyson (2009) hevder at læreren må planlegge nøye hvilke elever som skal settes sammen slik at alle elevene maksimerer sin deltakelse uten at arbeidet blir styrt en noen få elever. Også Bradford et al., (2014) hevder at det er læreren som skal velge gruppene slik at de blir mest mulig heterogene. De hevder samtidig at det er viktig å passe på at gode venner eller uvenner ikke havner i samme gruppe.

I motsetning hevder O'Leary et al., (2018) at å bruke «vennsgrupper» kan være like effektivt eller til og med mer effektivt for elevenes læring. Dette argumenterer de for ved at elevene får en større tilhørighet til gruppen ved å velge dem selv. En forskjell mellom heterogen grupper og vennsgrupper vil være hvordan det vil påvirke læringsmålet. Heterogene grupper har vist å en positiv effekt både på fysiske (Barrett, 2005) og sosial (Estrada et al., 2019) ferdigheter. O'Leary et al., (2019) fant at vennsgrupper var en mer effektiv metode for å lære elever med svakere fysiske ferdigheter. De fant at i heterogene grupper bidro ikke elevene med svakere motoriske ferdigheter effektivt. De rapporterte at de følte seg mer komfortable med å bidra i vennsgrupper, hvor de var tryggere på de andre gruppemedlemmene. Som vi har vært inne på så oppstår mye å læringen gjennom

samhandlinger og diskusjon, og hvis elevene ikke deltar på dette området vil det ha en negativ effekt på læringen.

Konseptuell, strukturell, læreplanbasert og komplekse instruksjoner er de fire vanligste tilnærmingene i samarbeidslæring. Disse tilnærmingene fører med seg en de fastsatte strukturer som er beskrevet ovenfor. I tillegg til disse strukturene la Bradford et al., (2014) til nøkkelementer i tillegg til de vanlige prinsippene for samarbeidslære. Dette er nøkkelementer som må oppstå gjennom samarbeidslærende aktiviteter (Bradford et al., 2014). Disse elementene er samarbeid, likhet, morsomt, deltagelse suksess og tillitt. Dette er elementer som læreren må poengtere for at elevene opprettholder et fokus på ikke-konkurrerende deltagelse og positiv sosial samhandling (Bradford et al., 2014). Samarbeid vil si at alle elevene aktivt jobber sammen for å oppnå et felles mål. Likhet handler om at elevene skal ha en like viktig rolle i å klare oppgaven. Morsomt vil si at alle elevene skal ha det morsomt gjennom oppgaven. Læreren kan tilrettelegge for dette gjennom å endre på regler til en aktivitet for å gjøre den mer spennende for elevene. Deltakelse vil si at elevene må aktivt delta i undervisningen slik at de kan hjelpe gruppen å oppnå sitt felles mål. Suksess handler om at læreren må legge til rette for at alle gruppene og elevene må få erfare en viss følelse av suksess gjennom aktiviteten. Læreren kan for eksempel gi ros og anerkjennelse til både gruppene og individene som oppnår målet sitt. En slik anerkjennelse kan komme fra læreren, elevene selv eller de andre medelevene.

Tillit vil si at elevene må få muligheter til å stole på sine gruppemedlemmer. Dette kan skje gjennom en oppgave hvor de må stole på sine medelever for hjelp og støtte for å gjennomføre.

#### 4.4.3. Didaktisk implikasjoner av samarbeidslære.

Som litteraturen antyder vil det være en innføring av samarbeidslære i undervisningen ha en del didaktiske implikasjoner. Samarbeidslære er en kompleks undervisningsmodell med mange strukturer og elementer som må følges for å få et ønsket resultat. Det finnes også ulike modeller innenfor samarbeidslære som vil føre med seg sine egne didaktiske implikasjoner. Jeg vil spesielt se på hva en innføring i samarbeidslære vil bety for elementene i den didaktiske trekanten, lærer, innhold og elev.

*Didaktiske implikasjoner for lærerrollen:* Et av poengene med samarbeidslære er at læringen skal foregå gjennom at elevene samhandler med hverandre. Gjennom denne samhandlingen

skal det oppstå både fysisk og sosial læring for elevene. Likevel spiller læreren en viktig rolle i å legge til rette for at en slik læring kan oppstå. Wang & Liu (2018) beskriver lærerens oppgaver som en fordeling av læringsmål og oppgaver til elevene og et overordnet ansvar for læringsprosessen. Elevene vil delta i større grad i undervisningen av hverandre med læreren sin oppgave å passe på og overvåke undervisningen. Lærerens rolle vil forvandles til en promotør og en deltaker slik at den psykologiske barrieren mellom elev og lærer blir mindre. Da vil læreren og elevene få et tettere forhold og læreren vil fungere som en rådgiver i elevenes gruppearbeid. Læreren vil bli mindre autoritativ i tråd med at elevenes ansvar økes. Fortsatt er det læreren som skal ta kontroll over læringsprosessen gjennom å fordele oppgaver og lignende (Wang & Liu, 2018).

En av lærerens største utfordringer vil være å vite når han skal gå inn i gruppesituasjoner og når han skal la elevene finne ut egne løsninger. Som Bradford et al., (2014) peker på er det viktig at elevene får god tid til å utøve læringsaktiviteten. Læreren må derfor motstå fra å selv vise elevene hvordan oppgaven samtidig som an må holde et øye med elevene av sikkerhetsmessige årsaker (Bradford et al., 2014). Casey & Dyson (2009) fant på sin side at å gi enkle konkrete tips til gruppene tillot dem å tilnærme seg oppgaven på en ny måte som ofte kunne gi bedre resultater. Forskjellene i disse to studiene er at Bradford et al., (2014) i større grad mener at læreren bør trekke seg tilbake når sosiale ferdigheter er det primære læringsmålet, mens Casey & Dyson (2009) valgte å bryte inn med konkrete tips for at elevene skulle mestre en idrettslig teknikk. Som Bradford et al., (2014) hevder er det et viktig poeng at hvis elevene skal lære å bruke sosiale ferdigheter som er nødvendig i gruppearbeid er det viktig at de får tid og mulighet til å selv diskutere og komme til en enighet. Hvis læreren hele tiden bryter inn i en slik situasjon vil det hindre elevenes sosiale læring. Samtidig kan det være nødvendig å bryte inn for at elevene skal mestre idrettslige eller motoriske ferdigheter slik som Casey & Dyson (2009) gjorde. Hvis en gruppe konstant bommer på en teknikk og har en tilnærming til problemet som hindrer dem i mestring, kan det være fordelaktig for læreren å gi dem noen konkrete tips. Feil oppgavehåndtering og mangel på kontrollering fra læreren kan ha negative effekter på gruppens samhold (Cohen & Zach, 2013).

Å legge opp til mestring er en faktor i samarbeidslære, så når det er snakk om fysiske ferdigheter kan læreren fortsatt være nødt til å bryte inn. Dette er viktige vurderinger som læreren må gjøre, om de fysiske ferdighetene er viktigere å lære enn de sosiale og personlige. En annen av oppgavene til læreren blir å bestemme seg for om elevene skal jobbe i vennskapsgrupper eller i heterogene grupper. Heterogene grupper virker å være mest anvendt i samarbeidslære og som Casey & Dyson (2009) skriver så bør disse gruppene settes sammen

på en slik at elevenes ferdigheter, bakgrunn og lignende blir mest mulig variert. En annen viktig rolle læreren har er å faktisk lære elevene sine samarbeidende ferdigheter slik at de har forutsetninger for å implementere dem inn i gruppearbeidet sitt. Det vil være en del elever som ikke besitter de sosiale ferdighetene som er nødvendig for å jobbe i grupper. Goudas & Magotsiou (2009) viser til studier som indikerer at trening i sosiale ferdigheter har en forbedrende effekt på samarbeidende læring. Læreren må da både vise og forklare elevene hvordan de bør jobbe sammen for å løse ulike oppgaver. Dyson & Grineski (2001) hevder at en av grunnene til at læringen noen ganger utebli i samarbeidslære, er at læreren ikke er flinke nok til å uttrykke, forsterke og modellere de ønskede sosiale ferdighetene.

Det vil også være viktig å understreke for elevene at prosessen er viktigere enn selve resultatet. Som Casey (2009) skriver er det også viktig for en lærer å legge til rette for samarbeidslære sine elementer. En av kritikkene rettet mot samarbeidslære er at det tar lang tid å lære elevene hvordan det foregår (Barrett, 2005, ;Casey 2009).

For å motvirke dette mener både Casey(2009) og Van Holst (1981) at samarbeidslære må implementeres gradvis for å ikke gi elevene for mye ny informasjon på en gang. Det kan føre til at elevene blir forvirret og mister motivasjon for læring (Van Holst 1981), Casey & Dyson (2009) fant også at en gradvis introdusering, gjerne med opplæring på forhånd var en mer effektiv måte å implementere samarbeidslære på. De opplevde flere nedturer og «mislykkede» undervisningsøkter som de skyldte på at elevene manglet forståelse og kompetanse i samarbeidslære. De fant at elevene begynte å skyldte på hverandre i stedet for å hjelpe hverandre når noen hadde et mislykket forsøk. Dette understreker viktigheten av at elevene forstå hva samarbeidslære handler om og at prosessen er viktigere enn resultatet.

*Syn på læring:* Som vi har vært inne på så er fokuset på sosiale og personlige ferdigheter en sentral begrunnelse for å bruke samarbeidslære. Som Dyson & Grineski (2001) skriver så tilbyr samarbeidslære en unik mulighet til å forbedre elevenes psykomotoriske, kognitive og affektive domener. Derfor er det naturlig å se på utvikling av sosiale og personlige ferdigheter som det primære målet for læring i samarbeidslære modellen. Selv om studier som Casey & Dyson (2009) bruker samarbeidslære som en metode for å lære elevene fysiske ferdigheter er det et klart flertall av studier som fokuserer på elevenes sosiale og personlige utvikling. Likevel tilbyr samarbeidslære en mulighet til fokusere på sosial utvikling samtidig som elevene lærer seg fysiske ferdigheter. Barrett (2005) brukte samarbeidslære til å øke elevenes treffprosent på håndballpasninger. Dyson & Grineski (2001) viser at samarbeidslære som ble brukt for å undervise i dans ga elevene en økt måloppnåelse både i dans og i sosiale

ferdigheter. Den sosiale læringen trenger dermed ikke gå på bekostning av motorisk læring. Barrett (2005) sier at samarbeidslære utvikler elevenes sosiale ferdigheter, motoriske ferdigheter og taktiske ferdigheter. Casey (2009) understreker viktigheten av å finne arbeidsmetoder som fremmer samarbeid og krever at alle elevene bidrar når man planlegger undervisningen. Samarbeidslære kan brukes på alt av innhold, så lenge arbeidsmetodene legger til rette for sosial og personlig utvikling. For å legge til rette for dette må elementene for samarbeidslære følges. Enten du bruker en strukturell, konseptuell, læreplanbasert eller kompliserte instruksjoner så må de påfølgende elementene benyttes. Lage oppgaver som krever at elevene jobber ansikt til ansikt, bruker smågruppeferdigheter, at elevene blir holdt ansvarlig og at det er en gjensidig avhengighet mellom gruppemedlemmene er ting som bør forekomme av oppgaven. Dyson & Grineski (2001) bruker en oppgave hvor gruppen må klare 100 push ups til sammen som et eksempel. 100 push ups vil være en vanskelig oppgave for de fleste 5.klassinger ( trinnet han brukte i eksempelet), men hvis det kan gjøres i par eller i grupper blir det plutselig mer oppnåelig. I dette eksempelet er elevene gjensidig avhengig av hverandre siden ingen av dem klarer 100 push ups alene. De er også individuelt ansvarlig for å ta sin del av gruppens totale push ups. I tillegg vil det være viktig å motivere hverandre og forhandle om hvem som skal ta flest og så videre. Dette er et eksempel på en enkel oppgave som følger prinsippene for samarbeidslære.

*Elevroller* er en sentral del av samarbeidslære. I og med at læreren sin rolle blir mindre aktiv under selve undervisningen, blir mer ansvar plassert hos elevene. De er ikke lenger bare ansvarlig for sin egen læring, men også for læringen til sine gruppemedlemmer. De er også ansvarlig for egen læring i større grad ved at hvis de ikke gjennomfører sin oppgave går det ikke bare ut over dem selv, men hele gruppen. Samarbeidslære krever at elevene deltar aktivt i læringen både av seg selv og andre (Wang & Liu, 2017). Elevene vil rotere på ulike roller slik at de får prøve å lære fra ulike synspunkt. Vanlige roller er lærer/ trener, student, motivator eller bare en som henter og bestemmer utstyr. Elevene er også ansvarlig for å delta aktivt i gruppediskusjoner og andre interaksjoner som fremmer læring. Jo flere tanker og ideer elevene tar med seg inn i gruppearbeidet, desto større blir gruppens totale informasjonsmengde. Jo større gruppens informasjonsmengde er, jo mer læring kan forekomme for de individuelle elevene i gruppen. Det er derfor viktig at alle elevene tørr og ta med seg og dele sin kunnskap med resten av gruppen. Hvis gruppen får en eller to dominerende elever og resten ikke tørr eller får lov til å komme med sin mening, vil det ha en negativ effekt på gruppens totale kunnskapsmengde. Som Bradford et al., (2014) skriver, er

det derfor viktig at alle medlemmene i gruppen har en lik rolle og at alle elevene bidrar likt. Dette gjelder både i aktiviteten og i diskusjonen, forhandlingene og reflekteringen av arbeidet. Som Cohen & Zach (2013) skriver er det nettopp gjennom diskusjon og refleksjon at det oppstår læring. Dermed er det viktig at alle elevene deltar aktivt i denne prosessen, slik at læring kan oppstå.

#### 4.5 Peer Tutoring i kroppsøving

I dette avsnittet skal jeg se på hvordan litteraturen hevder at peer tutoring og gruppearbeid i kroppsøving kan benyttes. Det var seks av 23 artikler som ble plassert i denne kategorien. Artiklene som utgjør dataen i dette kapitlet er (Klavina et al., 2014; Klavina & Block, 2008; Lafont et al., 2017; Legrain et al., 2003; Legrain et al., 2011 og Barker et al., 2015b). Peer tutoring er en undervisningsmodell hvor elevene skal undervise hverandre. I peer tutoring vil elevene innta en av to roller. Elever med et høyt ferdighetsnivå vil ofte innta rollen som en tutor. Dette blir også referert til som en «ekspert» rolle og det er denne rollen som skal lære bort ferdighetene. Elever med lavere ferdighetsnivå vil ofte innta rollen som tutee eller «nybegynner». Det er elevene som skal bli undervist av en tutor. Elevene kan inngå i låste par hvor rollene er faste, eller i par hvor elevene bytter på å være tutor og tutee (Lafont et al., 2017)

Forskning på peer tutoring er stort sett, men ikke utelukkende, basert på teoriene til Vygotsky som handler om at barn blir introdusert for nye tankemønstre og forståelser gjennom dialog med andre (Lefrain,2003).

##### 4.5.1 Hvorfor implementere peer tutoring?

I litteraturen ble peer tutoring benyttet i kroppsøving til hovedsakelig to forskjellige formål. Det første formålet var inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelse og som hadde behov for en voksen assistent (Klavina et al., 2014; Klavina & Block 2008). Det neste formålet som ble identifisert var fremming av motoriske ferdigheter (Legrain et al., 2011; Lafont et al., 2017, med flere).

Både Klavina et al., (2014) og Klavina & Block (2008) rapporterte om stor suksess med implementering av peer tutoring på inkludering av elever med fysisk funksjonsnedsettelser. Dette er et tema som kan være spesielt utfordrende for lærere på grunn av kroppsøvingens fagets sin fysiske natur (Klavina & Block, 2008). Kroppsøving er et fag hvor opp mot 30 elever med

ulike fysiske ferdigheter skal gjennomføre ulike fysiske og tekniske oppgaver for å utvikle sine ferdigheter. Å lage et innhold som er tilpasset alle elevene vil derfor være en vanskelig oppgave for en lærer. På udir (2021) står det at skolen må gi alle elevene muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretar både fellesskap og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. I tillegg har du Salamanca erklæringen fra 1994 som sier at skolen må tilrettelegge for en inkluderende opplæring for alle ordinære skoler, uavhengig av elevenes fysiske, intellektuelle, emosjonelle og språklige bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2009). En faktor som var utfordrende for inkludering av elever med fysiske funksjonsnedsettelse var avhengigheten av en voksen assistent. Selv om en voksen assistent kan være viktig for elever med funksjonsnedsettelse kan det også være en hindring for elevens selvstendighet (Klavina & Block, 2008). En voksen assistent kan føre til at de andre barna vegrer seg for å initiere til samhandling og elevene med funksjonsnedsettelse er da i fare for å bli såkalt «boble» barn. Peer tutoring har vist seg som en god løsning på denne utfordringen da det ble rapportert om en betydelig økning i antall interaksjoner mellom elevene med funksjonsnedsettelse og de andre elevene (Klavina et al., 2016; Klavina & Block, 2008). Det ble samtidig rapportert om langt færre interaksjoner mellom elever med funksjonsnedsettelse og lærere. Det viste seg også at peer tutoring sin inkluderende effekt ikke bare gjaldt for kroppsøvingundervisningen, men at det ble flere samhandlinger mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse også i andre fag og i friminuttene.

Når det kommer til læring av fysiske ferdigheter har det vist seg at peer tutoring har en positiv effekt både for tuteen og tutoren. Peer tutoren økt blant annet sin motivasjon og oppmerksomhet mot oppgaven (Legrain et al., 2003). Tutorer viste også en forbedring i tekniske ferdigheter i forhold til elever som deltok i vanlig undervisning. Gjennom å forklare å demonstrere teknikkene vil tutoren bli nødt til å vurdere små detaljer i teknikken. Den eksisterende kunnskapen blir transformert gjennom å reorganisere, involvere nye assosiasjoner og en ny integrering. Denne prosessen foregår gjennom en forenkling, klarifisering og eksemplifisering av oppgaven (Legrain, 2003).

#### 4.5.2 Hvordan legge til rette for peer tutoring?

Peer tutoring kan foregå enten i par (Klavina et al., 2014) eller i små grupper (Barker et al., 2015). Parene eller gruppene kan enten deles inn asymmetrisk (Klavina & Block, 2008) eller symmetriske læringsforhold (Barker et al., 2015b). Ved et læringsmål som handler om

inkludering av enkelte elever vil det være nødvendig med asymmetriske par/ grupper. Elever med funksjonsnedsettelse vil i mindre grad være i stand til å bidra til å lære sine medelever fysiske ferdigheter. Hvis læringsmålet er inkludering av elever med funksjonsnedsettelse, må det velges en arbeidsmetode som legger til rette for mye samhandling mellom elevene.

Læreren er også nødt til å ha et stort fokus på inkludering i sine instruksjoner og tilbakemeldinger. Fra et sosial- psykologisk perspektiv vil et økende fokus på inkludering ha en direkte effekt på antall interaksjoner mellom elever med og uten funksjonsnedsettelse (Klavina & Block, 2008). I peer tutoring vil innholdet i timen være fysiske ferdigheter, siden en elev skal lære bort noe til de andre elevene. Rammefaktorene og elevforutsetningen vil være av stor betydning for hva slags innhold som kan brukes. Det er mange ulike grader av funksjonsnedsettelse og det vil være stor variasjon i hva disse elevene kan gjennomføre. Hvor godt skolen er tilrettelagt for å inkludere elever med rullestol eller lignende vil også påvirke hva slags innhold som kan benyttes. Det mest sentrale punktet for å øke inkludering virker derimot å være et fokus på mest mulig positive interaksjoner mellom de ulike elevene. Klavina & Block (2008) bruker Allport (1954/1979) sin kontakt teori for å fokusere på fire viktige komponenter for positive interaksjoner. (1) Prinsippet om lik status mellom alle deltakerne som er involvert i interaksjonen. Allport (1954/1979) mener at deltakerne som er involvert i en interaksjon ikke kan ha en skjevt hierarkisk forhold som et lærer – elev forhold eller lignende. Lik status er viktig både før og under interaksjonen (Allport 1954/1979). (2) Prinsippet om samarbeid handler om at deltakerne i en interaksjon bør jobbe sammen i et miljø som ikke er preget av konkurranse. For eksempel kan elever i en klasse jobbe sammen mot en oppgave uten å være i konkurranse med andre grupper. Oppgaver som handler om å mestre eller ikke fremfor å være først eller best kan brukes på dette prinsippet. (3) Er prinsippet at deltakerne deler noen felles mål. Deltakerne må kunne stole på hverandre for å oppnå deres felles mål. (4) Det siste prinsippet handler om at autoritetspersoner må promotere og støtte interaksjoner med lik status. Det vil si at læreren må støtte elevene når de samhandler på en måte som viser like status mellom elevene. Klavina & Block (2008) peker på at Allport aldri brukte denne teorien for å inkludere personer med spesielle behov, men at denne teorien har inspirert til mye forskning på emnet i senere tid. Implementering av effektive inkludering involverer et sett med oppførsel, aktiviteter og samhandlinger fra læreren og elevene uten spesielle behov for å skape et meningsfullt og suksessfullt læringsmiljø for elevene med spesielle behov (Klavina & Block, 2008). For å skape gode samhandlinger kreves det en kontinuerlig endring i samhandlingenes type, frekvens og kvalitet (Klavina & Block, 2008). Det vil si at ved å bruke Amade- Escot et al., (2018) sine



analytiske verktøy for JAD, kan læreren evaluere hvordan undervisningen hjelper på inkluderingen som et hjelpemiddel for videre planlegging av undervisningen. Ved å se på mesogenesis, topogenesis og chronogenesis, kan læreren evaluere klassen sitt didaktiske miljø. Han vil da se på hvordan inkluderingen var i begynnelsen av implementeringen av peer tutoring og hvordan det har endret seg over tid. I tråd med at det didaktiske miljøet endrer seg, vil også elevenes kunnskap endre seg. Det er disse to faktorene læreren må vurdere når han stadig skal skape innhold som passer med miljøet og elevenes kunnskap. Gjennom å vurdere chronogenesis, kan han se hvordan disse to faktorene har utviklet seg over tid og hvilken effekt undervisningen har hatt på klassen.

En annen variabel som ble identifisert etter en gjennomgang av litteraturen er hvorvidt peer tutorene gjennomgikk peer tutor trening eller ikke. Med et unntak (Barker et al., 2015b), ble det utelukkende brukt forhåndstrening for peer tutorene. Barker et al., (2015b) var i større grad opptatt av hvordan makt og kunnskap oppsto i peer tutoring situasjoner, enn effekten på inklusjon eller læring av fysiske ferdigheter. Lafont et al., (2017) fant at uten trening var peer tutorer langt mindre effektive i å lære bort fysiske ferdigheter enn hva lærere er. Lærere er flinkere til å vurdere hvor mye hjelp til skal gi og når de skal la elevene finne ut sine egne løsninger. Lærere er også flinkere til å gjøre endringer og tilpasse seg eller elevene sine, enn hva peer tutorer er. Peer tutor treningen består av to deler. Den første delen handler om peer instruksjoner, hvor elevene ble trent til å beskrive oppgaver, fokusere på de viktigste elementene for gjennomføring og å selv demonstrere korrekt gjennomførelse av oppgaven. Den andre delen av treningen består av Peer vurdering hvor elevene blir trent til å observere sine medelever, identifisere ukorrekte oppførsel (kroppsspråk, farten på gjennomførelsen, fokus) for så å vurdere gjennomførelsen til sin medelev. Peer tutoring hvor elevene gikk gjennom trening på forhånd har vist seg å ha flere positive effekter. Både gjennom økt inkludering (Klavina & Block, 2008) og ved at de viste bedre fysiske ferdigheter (Lafont et al., 2017).

*Paring:* Ifølge Legrain (2011) kan peer assisterte læringsstrategier forekomme ut i fra to forskjellige prosesser. Den ene prosessen følger Vygotskis syn på co - konstruksjon hvor peer tutoring forekommer mellom elever som har et likt utviklingsnivå og deler en lik kontroll på situasjonen (symmetrisk forhold). Den andre prosessen følger Piaget sin teori om kognitiv konstruktivisme. Ifølge denne teorien kan læring forekomme når en mer kunnskapsrik partner

lærer en medelev på et lavere nivå og tar kontroll over lærings situasjonen (Asymmetrisk forhold).

Et viktig aspekt for å ha en suksessfull interaksjon er at begge elevene er motivert for samhandling (Legrain, 2011). I et asymmetrisk forhold kan noen eksperter ta en mer dirigerende rolle selv om nybegynneren ønsker en mer autonom tilnærming. Videre hevder Legrain (2011) at forholdet mellom elevene spiller en viktig faktor i motivasjonen til elevene. Nybegynnere som trenger en autonom tilnærming til læring vil kanskje motsette seg en dirigerende rolle fra en ekspert han ikke har noe spesielt forhold til. Eksperten på sin side vil være opptatt med sin egen rolle som lærer og ikke se sin elev sine behov.

Legrain (2011) fant at elever med et sterkt ønske om kontroll kom med flere påstander enn forslag og utsagn som du bør/ må gjøre det på den måten. Elever med et lavere ønske om kontroll var flinkere til å komme med forslag og å lytte til sine medelever. De fant også at en paring med en ekspert med lavt ønske om kontroll og med en nybegynner med et høyt ønske om kontroll viste elevene en høyere motivasjon for oppgaven.

#### **4.5.3 Didaktisk implikasjoner av Peer tutoring**

Peer Tutoring er en annerledes og kompleks modell for læring, noe som også vil ha didaktiske implikasjoner for undervisningen. Jeg vil likevel forsøke å finne ut av de didaktiske implikasjonene peer tutoring vil ha både i asymmetriske forhold og i symmetriske forhold hvor elevene stiller likere i ferdigheter.

*Syn på læring:* I mine inkluderte artikler hadde peer tutoring primært to ulike formål. Det ene formålet handlet om inkludering av elever med spesielle behov (Klavina & Block, 2008) og (Klavina et al, 2014). Det andre formålet var tilegnelse av motoriske ferdigheter (Lafont et al, 2016; Legrain, 2011). Disse ulike formålene vil også ha et ulikt syn på hva som er læring. Ved bruk av peer tutoring som et middel for å inkludere elever med spesielle behov vil læringen primært handle om at elevene med og uten spesielle behov skal lære og samhandle med hverandre og inkludere hverandre. Som det kom frem av Klavina & Block (2008) og Klavina et al., (2014) så bør peer tutorene gå igjennom peer tutoring trening for å lære seg hvordan de blir en god peer tutor. Å lære å undervise, samhandle og stole på sine elever blir da sett på som en del av læringen for en peer tutor. Samtidig ble det vist at peer tutoring hadde en effekt på tutoren sine fysiske ferdigheter. Ved å analysere elevenes læring ut fra den didaktiske transposisjonen ser vi at kunnskapen transformeres ulikt for tutoren og tuteen.

For tutoren oppstår læringen i første omgang når han skal lære en teknikk. Kunnskapen vil da gå fra det læreren ønsker å undervise til det tutoren faktisk lærer. Normalt er dette slutten fra den didaktiske transposisjonenes syklus, men siden tutoren skal videreformidle denne kunnskapen oppstår det en ny transformasjon. Gjennom fokusering på detaljer og å forklare og demonstrer kunnskapen videre transformeres den videre til tuteen, men også tilbake til tutoren som oppnår en større kunnskap. For tuteen blir kunnskapen transformert fra tutor til tutee, som også oppnår større læring av å bli undervist av medelever.

For et læringsmål som er rettet for inkludering av elever vil læringsmålet være ulikt for tutor og tutee. For elever med funksjonsnedsettelse vil læringsmålet primært være å gjøre seg mest mulig avhengig av lærere og andre voksne støttespillere. Læringsmålet til tutoren kan være tilegnelse av fysiske ferdigheter, samt bevisstgjøring på hvordan de kan bedre inkludere elevene med fysiske funksjonsnedsettelser. Arbeidsmåten foregår ved at elevene jobber sammen i par hvor en elev har ansvar for å lære den andre eleven. Innholdet i timen vil være en fysisk ferdighet eller lignende, siden elevene skal lære bort til hverandre. I motsetning til samarbeidslære hvor elevene skal jobbe sammen og diskutere, er det tutoren sin jobb å undervise tuteen. Innholdet og arbeidsmåter må likevel være designet slik at det blir flest mulige interaksjoner mellom elevene. Elevforutsetningene påvirker også innholdet som kan brukes da det er stor variasjon i hva elever med fysisk funksjonsnedsettelse kan gjøre.

*Elevrollen:* I peer tutoring vil elevene innta en av to mulige roller. De vil enten innta rollen som en peer tutor eller en tutee. Den som lærer eller den som blir lært. Hvilken rolle eleven inntar og om det er symmetriske eller asymmetriske forhold vil også påvirke elevenes rolle. I en rolle som peer tutor er det viktig for eleven og lære og kjenne sin medelev for å vurdere hvilken tilnærming han skal bruke. Rollen som peer tutor vil være en lærer/trener rolle hvor han skal lære sine medelever en ferdighet. Som Legrain (2011) var inne på vil det være av stor påvirkning hvilken tilnærming peer tutoren tar ovenfor sin tutee i forhold til motivasjon for oppgaven. En peer tutee vil få en rolle som en utøver- den som skal prestere. Både peer tutoren og peer tuteen sin potensielle suksess handler om prestasjonen til peer tuteen. Selv om peer tutoring kan foregå i små grupper er det arbeid i par som er vanligst og som er mest beskrevet i litteraturen. Når elevene jobber sammen i par er det naturlig at deres roller henger sammen med hverandre. Hvis det er viktig for peer tutoren å finne en tilnærming som øker motivasjonen til sin tutee, er det tilsvarende viktig for tuteen å kommunisere hvordan han vil at tutoren skal hjelpe han. Den didaktiske kontrakten er sentral også i peer tutoring hvor begge

elevene selv er ansvarlig for å prøve å løse oppgaven på best mulig måte. Det vil si at de må møte oppgaven og hverandre med motivasjon og et ønske om å oppnå suksess. Det er riktignok læreren som er ansvarlig for at elevene har forutsetninger for å mestre oppgaven, men elevene må selv holdes ansvarlig for å møte oppgaven med motivasjon.

Når vi diskuterer peer tutoring som et middel for å skape inkludering av elever med spesielle behov vil det påvirke elevrollene litt annerledes. For det første er det da vanligere med satte roller hvor elevene ikke bytter på å være tutor og tutee. At elevene ikke får prøvd begge rollene kan gjøre det vanskeligere for dem å relatere til hverandre og å forstå begge sider av et tutor/tutee forhold. Ved peer tutoring som en metode for inkludering vil heller ikke forholdet være et lærer/trener – utøver forhold som det er i vanlig peer tutoring. Ved slike tilfeller vil ofte inklusjon være et minst like viktig læringsmål som fysiske eller motoriske ferdigheter. Rollen til en peer tutor blir da ikke lenger en ren lærer/ trener rolle som skal lære bort en fysisk ferdighet. Han må også sørge for at sin tutee blir inkludert i undervisningen. Det kan han gjøre ved å selv ta ansvar for å inkludere sin tutee og ved å motivere og lære han sosiale ferdigheter. Tuteen blir ifølge den didaktiske kontrakten også ansvarlig for å forsøke å ha mer samhandlinger med sine medelever og færre interaksjoner med læreren.

*Lærerrollen* :I peer tutoring vil elevene selv ta ansvar for noe av det som vanligvis er læreren sin oppgave. Elevene skal ta ansvar for hverandres fysiske læring gjennom å være øvingsbildet og å gi tilbakemeldinger. Dette er oppgaver som normalt tilhører læreren. Det betyr at læreren sin rolle endrer seg i tråd med elevrollene. Læreren får ikke lenger en rolle som en instruktør eller trener som skal vise elevene hvordan man gjennomfører oppgaven. Akkurat som i ved samarbeidslæring får læreren en mer tilbaketrukket og fasiliterende rolle. Ifølge den didaktiske kontrakten har læreren et ansvar for at elevene skal være i stand til å lære av hverandre. Det kan gjøres gjennom å lære elevene sin peer tutoring teknikker for å gi dem en forståelse for hvordan de kan lære hverandre ulike fysiske ferdigheter. Læreren har også et ansvar for å velge innhold som vil utfordre elevene samtidig som de skal være kapable til å mestre det.

Hvis målet med peer tutoring er økende inkludering av elever med spesielle behov er det et sentralt poeng for læreren og klare å trekke seg mest mulig unna. Elevene med spesielle behov må lære seg å bli mer selvstendig. Målet vil også være for dem å ha flere interaksjoner med sine medelever. Da vil det være kontraproduktivt for læreren å samhandle med dem mer enn nødvendig. Dette var noe Klavina et al., (2016) fant at lærerne i deres studier hadde vanskelig for å gjøre. Dette kan ifølge Klavina et al., (2016) har en sammenheng med at

lærerne ikke stolte tilstrekkelig på peer tutorene sine i forhold til elever med spesielle behov. Med tanke på at læringsmålet er inkludering er det viktig for læreren å klare å stole på peer tutorene sine. En mulig løsning på dette problemet er å lage starte med innhold som er trygt og lettere å meste for alle elevene.

For å skape et inkluderende miljø må læreren fokusere på Allport (1954/9179) sin prinsipper for interaksjoner. Selv om elevene er delt inn i asymmetriske par vil de gå inn i en interaksjon med mest mulig lik status, og de vil arbeid sammen mot et felles mål. Læreren må også konstruere oppgaver som ikke er preget av konkurranse, men heller oppgaver som oppfordrer til størst mulig grad av mestring for alle elevene.

## 5.0 Konklusjon

Målet med denne oppgaven var å forsøke å finne ut av på hvilke måter man kan bruke gruppearbeid i kroppsøving og hvordan det kan brukes for å fremme læring. Jeg ønsket også å se på forskjeller på de ulike metoden i hvordan de organiseres og også om de har ulike læringsmål/ læreingsfremmende effekter. Det siste målet med denne oppgave var å se på de didaktiske implikasjonene av de ulike modellene. Hvordan være modell vil påvirke synet på lærerrollen, elevrollen, og på kunnskapen som skal læres. Gjennom et litteratursøk identifiserte jeg tre ulike kategorier for gruppearbeid. To av disse kategoriene var modeller for gruppearbeid (peer tutoring og samarbeidslæring), mens den siste kategorien handlet om gruppearbeid generelt.

*Generelt gruppearbeid* var den første kategorien som ble beskrevet. I motsetning til peer tutoring og samarbeidslære har ikke generelt gruppearbeid like faste strukturer og elementer som må implementeres siden det ikke er snakk om en konkret modell. Gruppearbeid kan brukes både til sosial læring og til læring av fysiske ferdigheter. En av fordelene med gruppearbeid er at det kan fremme sosial og fysisk læring samtidig, noe som gjør det til en effektiv undervisningsmetode. Spesielt i forhold til den norske lærerplanen i kroppsøving hvor dannelse er et sentral tema. Gjennom å gi elever mer ansvar og muligheter for å løse oppgaver sammen er det mye forskning som hevder gruppearbeid har en positiv effekt på både sosial og fysisk læring. Både Vidoni & Ward (2006) og Barker & Quennerstedt (2017) opplevde positive resultater som følge av gruppearbeid. Selv om gruppearbeid er en modell som egner seg for både fysisk og sosial læring er det viktig for læreren å ha en tanke om hva han mener er viktigst. Som dataen antyder vil gruppesammensetningen påvirke læringen og

symmetriske grupper vil virke fremmende for sosial læring, mens asymmetriske grupper vil være bedre for den fysiske læringen. De didaktiske implikasjonene av gruppearbeid handler i stor grad om at læreren må ta en mer tilbaketrukket og observerende rolle, samtidig som han kommer med innspill når det er nødvendig. Elevene er selv ansvarlig for å skape en mening og for å lære hverandre. Den didaktiske kontrakten blir sentral i læringen hvor læreren er ansvarlig for å lære elevene ferdigheter til å mestre arbeid i små grupper, samtidig som elevene i stor grad har et ansvar for å skape læring både for seg selv og for sine medelever. Når det kommer til argumentet om at det tar lang tid å lære elevene en ny undervisningsmodell, og at det derfor tar vekk verdifull læringstid for elevene, var det kun Barrett (2005) som hadde konkret data på emnet. Han fant at i samarbeidslære ble det brukt like mye tid på aktiviteter som i en tradisjonell undervisning. Selv om Casey (2009) og Van Holst (1981) anbefalt en gradvis implementering, sier de ingenting om at læringstiden til elevene ble mindre i samarbeidslæring.

*Samarbeidslæring* var den neste kategorien som ble beskrevet. I motsetning til generelt gruppearbeid er samarbeidslære preget av fastere strukturer. Til tross for enkelte variasjoner virker det som det er små heterogen grupper på fire til seks elever som er anbefalt. Men som er tilfellet med samarbeidslære vil organiseringen være åpen for justeringer basert på læringsmålet. For eksempel hadde O'Leary et. al, (2018) bedre effekt med vennsgrupper for å elevenes psykomotoriske læring.

Selv om samarbeidslæring kan brukes for å lære fysiske ferdigheter, er det de sosiale og interpersonelle fordelene som blir fremhevet som den største grunnen for å benytte seg av denne undervisningsmodellen (O'Leary et. al, 2019);(Bradford et. al, 2014); (Dyson & Grineski, 2001). Det virker å være stor enighet om at heterogene grupper er best egnet for å fremme elevenes sosiale læring. Polvi & Risto (2000), 8 Goudas & Magotsiou (2009), Estrada et al (2019) med flere rapportere om stor suksess med samarbeidslære. Ut ifra disse resultatene kan samarbeidslære brukes for å fremme elevenes Fysiske ferdigheter (Barrett, 2005), samarbeidende ferdigheter, empati, utagerende og forstyrrende adferd ( Goudas & Magotsiou (2009, tilhørighet, indre motivasjon og intensjon for å drive med idrett ( Estrada et. al, 2009). Til tross for alle disse positive effektene som ble rapportert om samarbeidslære var det ingen av studiene som rapporterte om at det gikk på bekostning av andre læringsmål. Faktisk var det flere studier som også konkluderte med forbedring i læring av fysiske ferdigheter, (Barrett, 2005).

Ut i fra disse resultatene ser det ut til at hvis samarbeidslæring blir implementert korrekt har man en modell som fremmer fysisk og sosial læring samtidig.

I likhet med generelt gruppearbeid vil en implementering av samarbeidslæringsmodellen føre til at læreren sin rolle blir mer tilbaketrukket og mindre dirigerende. Læreren skal i mindre grad instruere og heller legge til rette for at elevene kan skape sin egen læring.

Læringsinnholdet blir også mindre fysisk konkret og det vil være et større fokus på den samarbeidende prosessen, enn det fysiske resultatet. Mye læring kan oppstå gjennom prosessen selv om gruppen ikke nødvendigvis mestrer det fysiske kravet. Det er i gruppediskusjonene mye av den sosiale læringen forekommer.

*Peer Tutoring* er den siste undervisningsmodellen som ble undersøkt i denne oppgaven. Peer tutoring skiller seg fra samarbeidslæring og generelt gruppearbeid ved at dette er en læringsmodell hvor læring ofte foregår i par. Selv om peer tutoring også kan foregå i grupper inneholder den ikke flere ulike roller slikt som i samarbeidslære. I Peer tutoring er det primært rollen som ekspert (tutor) og nybegynner (tutee) som er relevante. I peer tutoring er det heller ikke like viktig å rotere på de ulike rollene i motsetning til samarbeidslære. Det er primært inkludering av elever med spesielle behov eller læring av fysiske ferdigheter som har vært hensikten med peer tutoring i den innsamlede forskningen. I likhet med samarbeidslæring er peer tutoring en mer strukturert tilnærming enn generelt gruppearbeid. Men det er likevel en mindre strukturert tilnærming enn samarbeidslæring. De viktigste strukturene handler om at interaksjonene skal være preget av lik status. Dette gjelder både symmetriske og asymmetriske par. Peer tutoring viste seg å ha en positiv effekt på inkludering av elever med spesielle behov. Både Klavina et al., (2014) og Klavina & Block (2008) fant at antall interaksjoner mellom elever med og uten spesielle behov gikk opp etter implementering av peer tutoring. De samme studiene viste at antall interaksjoner mellom elever med spesielle behov og lærer gikk ned, noe som indikerer at peer tutoring kan være en effektiv modell for å inkludere elever med spesielle behov. Peer tutoring viste også fordeler for tutoren gjennom økt motivasjon og konsentrasjon for oppgaven (Legrain, 2003).

Når det kommer til peer tutoring og læring av fysiske ferdigheter ble dette nevnt i både Lafont et, al. (2016) og Legrain (2011), men ingen av disse studiene viste til konkret forskning for å støtte denne påstanden om at det kunne ha en positiv effekt. Det er derfor umulig å komme med en konklusjon på det temaet basert på litteraturen som er inkludert i denne studien. I forhold til didaktiske implikasjoner deler peer tutoring en likhet med samarbeidslæring og generelt gruppearbeid i at læreren overgir en del av ansvaret til elevene. Elevrollene blir

påvirker av om elevene inntar rollen som tutor eller tutee. En tutor vil få en rolle som ligner på lærer/ en trenerrolle. Tutee beholder rollen som elev, men må i større grad samarbeide med sin peer fremfor læreren. Læringen i peer tutoring kan variere fra inklusjon, samarbeidende læring til læring av fysiske ferdigheter. Gjerner er det en kombinasjon av dette som settes som læringsmål.

Et fellestrekk for alle tre kategoriene var at de viste seg å være positive for utviklingen av fysiske ferdigheter, samtidig som det hadde læringsfremmede effekter på ulike sosiale variabler. Her var det lærerens valgte område å fokusere på som styrte om det var fysiske eller sosiale ferdigheter som hadde størst effekt. Hvis læreren la fokuset på selve læringsprosessen og la vekt på mange interaksjoner mellom elevene og at de skulle gjennomføre oppgavene i grupper på en samarbeidende måte, vil det først og fremst fremme den sosiale læringen. Hvis læreren derimot fokuserte mer på de fysiske/ idrettslige ferdigheten har det også vist seg at gruppearbeid hadde en læringsfremmede effekt. Selv om læreren fokuserte mer på sosiale ferdigheter var det ingen indikasjoner på at det hadde en negativ effekt på elevenes fysiske læring.

Målet med denne studien var å finne ut hvordan gruppearbeid kan brukes i kroppsøving og hvordan det eventuelt kan fremme elevenes læring. Gjennom litteraturen jeg fant ble det tydelig at gruppearbeid kan ha flere positive læringseffekter på elevene. Enten det er gjennom generelt gruppearbeid, samarbeidslæring eller peer tutoring kan elevenes sosiale ferdigheter, personlige ferdigheter og fysiske/ motoriske ferdigheter forbedres. Et mer inkluderende og positivt klassemiljø, spesielt for elever med spesielle behov, er en annen fordel som har kommet frem.

En begrensning med denne studien er forfatterens manglende erfaring med å drive denne typen med forskning på. Spesielt siden dette var et litteraturstudie er det en fare for at forskeren gjør enkle feil eller feiltolkninger som kan ha en stor innvirkning på resten av oppgaven og på resultatet. Likevel har jeg gjort mitt ytterste for å prøve å unngå slike feil.



## Bibliography

- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice*. Cambridge: Perseus Books.
- Amade-Escot, C. (2000). The Contribution of two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". *Journal of Teaching in Physical Education*, 78-101.
- Amade-Escot, C. (2000). The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education". *Journal of teaching in physical education*, 78-101.
- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan, *The Handbook of Physical Education* (pp. 347-368). London; Thousand Oaks; New Delhi: Sage Publications.
- Amade-Escot, C., Ligozat, F., & Lundqvist, E. (2018). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 147-169.
- Aasland, E., & Brøgger, R. M. (2013). Klasseledelse i kroppsøving. In H. Christensen, & I. Ullberg, *Klasseledelse, fag og dannelse* (pp. 125-138). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Backmsn, E., & Barker, D. M. (2020). Re-thinking pedagogical content knowledge for physical education teachers - implications for physical education teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 451-463.
- Barker, D., & Quennerstedt, M. (2017). Power and group work in physical education: a Foucauldian Perspective. *European physical education review*, 339-353.
- Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Inter- student interactions and student learning education: a post . *Physical education and sport pedagogy*, 409-426.
- Barker, D., Quennerstedt, M., & Annerstedt, C. (2015). Learning Through Group Work in Physical Education: A Symbolic Interactionist Approach. *Sport, education and society*, 604-623.
- Barker, D., Wallhead, T., Brock, S., Goodyear, V., & Amade-Escot, C. (2017). Group Work in physical education: Exploring the interconnectedness of theoretical approaches and practices. *Journal of teaching in physical education*, 50-60.
- Barret, T. (2005). Effects of Cooperative Learning on the Performance of sixth-grade Physical Education Students. *Journal of teaching in physical education*, 88-102.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to successful Literature Review*. London: Sage.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2016). *Systematic approaches to a successful literature review*. London: Sage.
- Bradford, B. D., Hickson, C. N., & Evaniew, A. K. (2014). The cooperative Learning Equation: An effective approach in elementary school physical education. *Physical & Health education journal*.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brousseau, G. (1997). *Theory of didactical situations in mathematics: Didactique des Mathematiques, 1970-1990*. New York: Springer Netherlands.
- Brunton, G., Stansfield, C., Caird, J., & Thomas, J. (2017). In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas, *An introduction to systematic reviews* (pp. 93-122). Los Angeles: Sage.
- Casey, A. (2009). Making cooperation a real part of your teaching. *The Australian Council for Health, Physical Education and Recreation*.

- Casey, A., & Dyson, B. (2009). The implementation of model-based practice in physical education through action research. *European physical education review*, 175-199.
- Casey, A., & Dyson, B. (2012). Cooperative Learning in Physical Education: A Research Based Approach. In A. Casey, & B. Dyson, *Cooperative Learning in Physical Education: A Research Based Approach* (pp. 166-175). New Yorke: Routledge.
- Cecchini Estrada, J. A., Gonzalez Gonzalez-Mesa, C., Llamado, R., Sancehz Martinez, B., & Rodriguez Perez, C. (2019). The impact of cooperative learning on peer relationships, intrinsic motivation and future intentions to do sport. *Psicothema*, 163-169.
- Cohen, R., & Zach, S. (2013). Building pre-service teaching efficacy: a comparison of instructional models. *Physical education and sport pedagogy*, 376-388.
- Dalland, O. (2018). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 264-281.
- Dyson, B., & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in physical Education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 28-31.
- Engebretsen, B. (2016). Dannelse som didaktisk begrep i kroppsøving. In E. E. Vinje, *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (pp. 93-114). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Engelsen, B. U. (1999). *Kan læring planlegges: Arbeid med læreplaner-hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). Effects of a Cooperative physical Education in social skills. *Journal of applied sport psychology*, 356-364.
- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2017). Introducing Systematic Reviews. In D. Gough, S. Oliver, & J. Thomas, *An introduction to Systematic Reviews*. London: Sage.
- Gundem, B. B. (2006). Notes on the development of nordic didactics. *Journal of Curriculum Studies*, 61-70.
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hackett, A., & Strickland, K. (2018). Using the framework approach to analyse qualitative data: a worked ezample. *Faculty of health Sciences and Sport Journal Articles*.
- Hart, C. (1998). *Doing a litterature review: Releasing the Social Science Research imagination*. London: Sage Publications.
- Hiim, H., & Else, H. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2006). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling. En studiebok i didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jamieson, S. (2016). How to Analyse qualitative data. *Education for Primary Care*, 398-402.
- Jank, W., & Meyer, H. (2006). *Didaktiske modeller. Grundbog i didaktik*. Odense: Gyldendals lærerbibliotek.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1994). *Leading the cooperative school*. Edina: Interaction Book Company.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Århus: Klim.
- Klafki, W. (2007). Didaktik analysis as the core of the preperation of instruction. In I. Westby, & G. Milburn, *Rethinking Schooling: Twenty-five years of the journal of curriculum studies* (pp. 114- 132). New Yorke: Routledge.
- Klavina, A., & Block, M. E. (2008). The effect of Peer Touting on Interaction Behaviors in Inclusive Physical Education . *Adapted physical activity quarterly*, 132-158.

- Klavina, A., Jerlinder, K., Kristen, L., Hammar, L., & Soulie, T. (2014). Cooperative Oriented learning in inclusive physical education. *European journal of special needs education*, 119-134.
- Krumsvik, R. J. (2019). *Kvalitativ metode i lærarutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J., & Røkenes, F. M. (2016). Litteraturreview i phd- avdelingen. In R. J. Krumsvik, *En doktorgradsutdanning i endring* (pp. 51-92). Bergen: fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2009, 7 2.). *Regjeringen.no*. Retrieved from 2 Aktuelle internasjonale konvensjoner og reguleringer: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-18/id570566/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lafont, L., Riviere, C., Darnis, F., & Legrain, P. (2017). How to structure group work? Conditions of efficacy and methodology considerations in physical education. *European physical education review*, 327-338.
- Legrain, P., Paquet, Y., D'arripe- Longueville, F., & Antonini Phillippe, R. (2011). Influence of desirability for control on instructional interactions and intrinsic motivation in a sport peer tutorin setting. *International Journal of Sport Psychology*, 69-83.
- Mård, N., & Hilli, C. (2020). Towards a didactic model for multidisciplinary teaching - a didactic analysis for multidisciplinary cases in Finnish primary schools. *Journal of Curriculum Studies*.
- Mong, H., & Standal, Ø. (219). Didactics of health in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 506-518.
- O'Leary, N., Barber, A., & Keane, H. (2019). Physical Education undergraduate students perceptions of their learning using the jigsaw learning method. *European physical education review*, 713-730.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 155-166.
- Pascal, L., d'Arripe- Longueville, F., & Gernigon, C. (2003). Peer Tutoring in a Sport Setting: Are There any Benefits for Tutors. *The Sport psychologist*, 77-94.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2017). *Nursing Research: generating and assesing evidence for nursing practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer.
- Polvi, S., & Telama, R. (2000). The Use of Cooperative Learning as a Social Enhancer in Physical Education. *Scandinavian journal of education research*, 105-115.
- Pope, C., Ziebland, S., & Mays, N. (2000). Qualitative research in health care. *BMJ*, 114-116.
- Programme, C. A. (udatert). *casp-uk.net*. Retrieved from casp checklist: [https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Systematic-Review-Checklist-2018\\_fillable-form.pdf](https://casp-uk.b-cdn.net/wp-content/uploads/2018/03/CASP-Systematic-Review-Checklist-2018_fillable-form.pdf)
- Quennerstedt, M., & Larsson, H. (2015). Learning movment cultures in physical education practice. *Sport, Education and Society*, 565-572.
- Scheuermann, J. A. (2017). Gruop vs Collaborative Learning: Knowing the difference makes a difference. *Best of Teaching Professor Conference*.
- Sæle, O. O. (2021, 02 24). *Kroppsøving*. Retrieved from Store norske leksikon: <https://snl.no/kroppsøving>
- Sensevy, G. (2014). Characterizing teaching effectiveness in the Joint Action Theory in Didactics: An exploratory study in primary school. *Journal of curriculum studies*, 577-610.

- Shulman, L. S. (2013). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *The Journal of Education*, 1-11.
- Siedentop, D. (1991). *Developing teaching skills in physical education*. Mountain View: Mayfield Publishing Co.
- Slavin, R. (1985). *An Introduction to Cooperative Learning Research*. Boston: Springer, Boston.
- Støren, I. (2013). *Bare Søk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sutherland, S., Stuhr, P. T., Ressler, J., Smith, C., & Wiggin, A. (2019). A model for group processing in cooperative learning. *Journal of physical education, recreation & Dance*, 22-26.
- Thagaard, T. (Fagbokforlaget). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: 2013.
- Torp, I. S. (2019, 02 10). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Retrieved from Forskningsetikk.no: <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Udir. (2019, 11 18). *Utdanningsdirektoratet*. Retrieved from Hva er nytt i kroppsøving: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Udir. (n.d.). *Kroppsøving (KR001-05) Fagrelevans og sentrale verdier*. Retrieved from Udir: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Van Holst, A. (1981). Moving toward independent group work. *CAHPER journal*.
- Vestøl, J. M. (2008). Didaktiske modeller i lærerutdanningen. En analyse av lærerstudenters praksisrefleksjon. *Acta Didactica Norge*, 20.
- Vidoni, C., & Ward, P. (2006). Effects of a dependent Group- Oriented Contingency on Middle School Physical Education Students Fair Play Behaviors. *journal of behavioral education*, 81-92.
- Wang, X., & Liu, Y. (2018). Cooperative Learning Method in physical education teaching based on multiple intelligence theory. *Educational sciences: theory & Practicw*, 2176-2186.
- Ward, P. (2013). The Role of Content knowledge in conceptions of teaching effectiveness in physical education. *Research Quarterly for exercise and sport*, 431-440.
- Ward, P., & Lee, M.-A. (2005). Peer- Assisted Learning in Physical Education: A Review of Theory and Research. *Journal of Teaching in Physical Education*, 205-225.
- Westby, F., & Skundberg, Ø. (2020, 04 11). Lærerrømmet: Hva er et godt gruppearbeid. (Lærerrømmet, Interviewer)
- Wickman, P.-O., Hamza, K., & Lundegård, I. (2018). Didaktik och didaktiska modeller for undervisning i naturvetenskapeliga ämnen. *NorDiNa*, 239.

