

Ballspillaktiviteter i ungdomsskolens kroppsøving: En taktisk- eller teknisk tilnærming?

En kvalitativ undersøkelse med fire lærere og fire elever



Bilde hentet fra Grenland folkehøgskole, Ballspill (Larsen, 2016).



Student: Alexander David Aarstad Page.

Studium: Mastergrad i Idrett & Utdanningsvitenskap.

Veileder: Rune Giske, Førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger.



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Mastergrad i Idrett & Utdanningsvitenskap Emnekode: MUTMAS_1	Vårsemesteret, 2016 Åpen
Forfatter: Alexander David Aarstad Page	Alexander David Aarstad Page (signatur forfatter)
Veileder: Rune Giske, Førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger	
Tittel på masteroppgaven: Ballspillaktiviteter i ungdomsskolens kroppsøving: En taktisk- eller teknisk tilnærming? – <i>En kvalitativ studie med fire lærere og fire elever.</i> Engelsk tittel: Ball games activities in middle school physical education: A tactical- or a technical approach? – <i>A qualitative study with four teachers and four students.</i>	
Emneord: Ballspill, Mistrivsel, Teaching Games for Understanding, Tradisjonell tilnærming, Planlegging, Gjennomføring, Evaluering, Erfart læreplan, Biologisk ideologi, Rekreasjon, Movement culture.	Antall ord: 27091 + vedlegg/annet: 35083 Stavanger, 13.06.2016 dato/år

Forord

Høsten 2014 begynte jeg på masterstudiet; *Idrett & Utdanningsvitenskap* ved Universitetet i Stavanger. Dette er et toårig studie som jeg avslutter våren 2016 med gjennomføring av et forskningsprosjekt. Resultatet av dette forskningsprosjektet er denne masteroppgaven.

Uten informanter hadde det ikke vært mulig for meg å gjennomføre dette forskningsprosjektet. Jeg er derfor svært takknemlig for at lærer og elev i prøveintervjuene stilte opp, og for at de fire kroppsøvingslærerne og de fire elevene i analysen delte sine erfaringer med meg. Samtlige informanter viste en åpenhet og tillit til meg som forsker, noe jeg setter utrolig stor pris på.

Takk til Rune Giske som har vært veilederen min. Takk til medstudenter og forelesere for noen kjekke og lærerike år sammen. Jeg tar med meg alle erfaringene i sekken, nå som jeg endelig skal ut i læreryrket å gjøre et forsøk på å praktisere den kunnskapen jeg har tilegnet meg. En ekstra stor takk til Sissel, for innspill og faglige diskusjoner i forbindelse med oppgaveskrivingen.

Til slutt vil jeg takke min kone som har gitt meg muligheten til å ta denne utdannelsen. Takk for støtte, gode råd, oppmuntring, tålmodighet og alt du gjør og har gjort for meg – jeg setter utrolig stor pris på det. Mine to sønner må heller ikke glemmes – dere har vært enestående i en tid hvor pappa har vært travel med oppgaveskriving.

Alexander David Aarstad Page

Universitetet i Stavanger

13.06.2016

Sammendrag

Bakgrunn

Ballspill er det aktivitetsområde som okkuperer størst plass i kroppsøvingsundervisningen, samtidig er det også ballspillaktiviteter flest elever mistrives med i faget. Det kan tenkes at lærernes gjennomførte læreplan i ballspillaktiviteter og elever som mistrives med ballspill sin erfarte læreplan er vidt forskjellige

Formål

Med utgangspunkt i det forskningslitteraturen forteller om ballspillundervisningen i skolen, har det vært et ønske å belyse hvordan kroppsøvingslærere generelt reflekterer over sin egen undervisningspraksis i forbindelse med ballspillaktiviteter. Nærmere bestemt har det vært et mål å belyse hvordan informantene planlegger, gjennomfører og evaluerer egen ballspillundervisning. Gjennomgående var det også viktig å identifisere elevene som mistrives sin erfarte læreplan i forbindelse med ballspillundervisningen.

Utvalg

Utvalget består av fire kroppsøvingslærere, og fire elever som mistrives med ballspillaktiviteter. Både lærer- og elevinformanter er rekruttert ved strategisk utvalg.

Metode

Det har blitt anvendt kvalitative forskningsintervjuer og observasjoner for å samle inn datamaterialet. Intervjuene i studien har vært semistrukturerte.

Resultat

Både planlegging og gjennomføring ser ut til å formes ut fra en tradisjonell tilnærming til ballspill. Det er vanskelig å si så mye om lærernes evaluering. Mangelen på konkrete læringsmål antyder at lærerne har et syn på faget mest som et rekreasjonsfag – ikke som et læringsfag. Elevenes erfarte læreplan er at de opplever manglende tilbakemeldinger, et prestasjonsorientert klima og lav kompetanse innenfor ballspillaktiviteter.

Konklusjon

Lærerne benytter en teknisk tilnærming til ballspill med lite konkrete læringsmål. Elevene savner tilbakemeldinger og opplever et prestasjonsmiljø i undervisningen av ballspill.

Innholdsfortegnelse

Forord	I
Sammendrag.....	II
<i>Bakgrunn.....</i>	<i>II</i>
<i>Formål.....</i>	<i>II</i>
<i>Utvalg.....</i>	<i>II</i>
<i>Metode.....</i>	<i>II</i>
<i>Resultat.....</i>	<i>II</i>
<i>Konklusjon.....</i>	<i>II</i>
Innholdsfortegnelse.....	III
1 Innledning.....	1
1.1 <i>Tidligere forskning om ballspill i skolen.....</i>	<i>2</i>
2 Teori.....	4
2.1 <i>Planlegging.....</i>	<i>5</i>
2.1.1 <i>Den didaktiske relasjonsmodellen.....</i>	<i>6</i>
2.2 <i>Undervisning – Tilnærming til ballspillaktiviteter.....</i>	<i>7</i>
2.2.1 <i>Den tradisjonelle ballspillundervisningen – en teknisk tilnærming til ballspill.....</i>	<i>7</i>
2.2.2 <i>Teaching Games for Understanding – en taktisk tilnærming til ballspill.....</i>	<i>8</i>
2.2.3 <i>Teaching Games for Understanding – en seksstegs modell.....</i>	<i>9</i>
2.2.4 <i>Strukturen i en time hvor det anvendes TGFU.....</i>	<i>10</i>
2.2.5 <i>Teknisk- versus en taktisk tilnærming til ballspillaktiviteter.....</i>	<i>11</i>
2.2.6 <i>Tilbakemeldinger i undervisningen.....</i>	<i>13</i>
2.2.7 <i>”Active learning time physical education” (ALT-PE).....</i>	<i>14</i>
2.3 <i>Evaluering og etterarbeid.....</i>	<i>14</i>
2.4 <i>Læringsklima.....</i>	<i>15</i>
2.5 <i>Self-handicapping (Selvhemming).....</i>	<i>16</i>
2.6 <i>Selvbestemmelsesteorien.....</i>	<i>16</i>
2.7 <i>Crums ideologier.....</i>	<i>17</i>
3 Problemområde.....	19
3.1 <i>Problemstillinger.....</i>	<i>20</i>
4 Metode.....	21
4.1 <i>Studiedesign.....</i>	<i>21</i>

4.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet og observasjon som metode	21
4.2	<i>Det endelige utvalget</i>	22
4.3	<i>Intervju</i>	24
4.3.1	Intervjuguide.....	24
4.3.2	Prøveintervjuer av lærer- og elev.....	25
4.3.3	Gjennomføring av lærer- og elevintervjuer.....	25
4.3.4	Presentasjon av informantene.....	26
4.4	<i>En tematisk analyse</i>	26
4.4.1	Fase 1: Bli kjent med datamateriale	27
4.4.2	Fase 2: Koding av datamateriale	27
4.4.3	Fase 3: Søking etter temaer.....	27
4.4.4	Fase 4: Gjennomgang av temaer	27
4.4.5	Fase 5: Definerings og benevning av kategorier	28
4.4.6	Fase 6: Produsere rapporten.....	28
4.5	<i>Presentasjon av data</i>	28
4.6	<i>Etiske overveielser – informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser</i>	29
4.7	<i>Reliabilitet og validitet</i>	30
4.7.1	Styrker og svakheter med undersøkelsen	31
5	Resultat og drøfting	34
5.1	<i>Planlegging av ballspillundervisningen</i>	34
5.1.1	Anvendt tid til å planlegge.....	34
5.1.2	Fokus på innhold i planleggingen.....	37
5.1.3	Oppbygningen av ballspillundervisningen.....	39
5.1.4	Elevmedvirkning og planlegging i ballspillundervisningen	44
5.1.5	Et rekreasjonsfag, aktivitetsfag eller læringsfag?	47
5.2	<i>Gjennomføring ballspillundervisningen</i>	50
5.2.1	Overførbare øvelser – fra øvelse til spill.....	50
5.2.2	Påvirkning av rammefaktorer.....	52
5.2.3	Læringsklimaet i ballspillundervisningen	56
5.2.4	Selvhemming i ballspillundervisningen.....	59
5.2.5	Tilbakemeldinger i ballspillundervisningen.....	62
5.2.6	Elevene ønsker mer lekpreget ballspillundervisning	65
5.3	<i>Evaluering av egen ballspillundervisning</i>	67
5.3.1	Evaluering av lærerinformantene egen ballspillundervisning?	67
5.4	<i>Søkelys på utdanningen</i>	71

6 Oppsummerende konklusjon.....	74
6.1 <i>Implikasjoner for videre forskning.....</i>	<i>77</i>
Referanser	78
Vedlegg.....	89
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....</i>	<i>89</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide til prøveintervju med lærer og elev.....</i>	<i>92</i>
<i>Vedlegg 3: Endelig intervjuguide til elevintervjuer</i>	<i>97</i>
<i>Vedlegg 4: Endelig intervjuguide til lærerintervjuer</i>	<i>100</i>
<i>Vedlegg 5: Observasjoner av undervisningsopplegg.....</i>	<i>104</i>
<i>Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD.....</i>	<i>108</i>

1 Innledning

I denne masteroppgaven er det et ønske å se nærmere på ballspillundervisningen i ungdomsskolen. I dag er ballspill et aktivitetsområde som har stor utbredelse både i skolen, og i samfunnet generelt (Ronglan, 2003). Det foreligger allerede en del undersøkelser om elevenes trivsel (Christiansen, 2010; Fasting & Sisjord, 2000; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Anderssen, 1995; ¹Flagestad, 1996; Imsen, 1996; Kolle, Stokke, Hansen & Andersen, 2012) og mistrivsel (Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2002; ²Borgen & Leirhaug, 2012; Andrews & Johansen, 2005; Andrews & Johansen, 2008; Kolle et al., 2012, Redelius, 2004; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006) i forbindelse med kroppsøvingfaget og ballspill. Med utgangspunkt i tidligere forskning er ønsket å se nærmere på noen områder som ikke har blitt forsket på i like stor grad.

Intensjonen er å kunne si noe om hvordan kroppsøvingslærere i dagens ungdomsskole planlegger, gjennomfører og evaluerer egen ballspillundervisning. Analysen vil bli gjennomført med utgangspunkt i utvalgt litteratur som omhandler ballspillaktiviteter i skolen. Det vil også gjøres et forsøk på å undersøke hvorvidt prinsippene for ballspilltilnærmingen ”Teaching Games for Understanding” (TGFU) gjenspeiles i lærernes refleksjoner rundt egen undervisningen. Studien rommer også et elevperspektiv gjennom elevinformanter som gir uttrykk for å mistrives med ballspillaktiviteter. Tanken er å la disse elevene fortelle hvordan de opplever undervisningen. Målet er med andre ord å få et innblikk i deres erfarte læreplan i forbindelse med ballspillaktiviteter. I analysen vil dette ses i sammenheng med TGFU, og det interessante her vil være å finne ut om TGFU kan bidra til at de elevene som mistrives med ballspillaktiviteter får en mer positiv opplevelse som følge av tilnærmingen. Grunntanken er at man ved å lytte til elevenes uttalte opplevelse kan sammenligne deres erfarte læreplan med lærernes utøvde læreplan.

Hensikten med denne undersøkelsen er dermed å utarbeide en masteroppgave som kan være til nytte for meg selv som fremtidig kroppsøvingslærer, og for andre kroppsøvingslærere som allerede underviser ballspillaktiviteter i skolen.

¹ Flagestad (1996) er en hovedfagsoppgave.

² Borgen & Leirhaug (2012, 14.12.) er en nettartikkel hentet fra Norges Idrettshøgskole.

1.1 Tidligere forskning om ballspill i skolen

Ulike ballspill gjorde sitt inntog i norske skoler som lek på 1920-tallet. Dette var aktiviteter som ble sett på som karakterdannende, og skulle gi elevene egenskaper for å bli gode samfunnsborgere (Augestad, 2003). Det finnes flere undersøkelser innenfor skoleverket, både nasjonale og internasjonale (Redelius, 2004; Sandahl, 2004), som sier at ballspillaktiviteter okkuperer en stor del av kroppsøvningsfagets innhold. Ifølge Ronglan (2003) viser undersøkelser fra Danmark og Storbritannia at over halvparten av kroppsøvningsundervisningen er viet til ballspill. Mer eksakte undersøkelser som har blitt gjennomført av våre skandinaviske naboer viser at ballspillaktiviteter i Sverige utgjør 35-40 % av innholdet i faget, mens det i Danmark utgjør 40-60 % (Ronglan, Halling & Teng, 2009). Som man ser er det et relativt stort sprik i undersøkelsen som er gjennomført i Danmark. En grunn til dette kan for eksempel være at måleinstrumentet er for unøyaktig, som en følge av at det har blitt gjennomført for få undersøkelser, eller at det har vært for få informanter i undersøkelsen. Det kan derfor tenkes at spriket i dataene er en følge av ytterpunktene eller ekstrem verdiene i dataene. Med det sagt indikerer allikevel tallene fra Danmark at ballspill okkuperer en stor del av undervisningen også der. Beveger man seg utenfor Europas og Skandinavias grenser viser en studie fra Canada at ballspillundervisningen i kroppsøvningsfaget utgjør omtrent 55 % av aktivitetstilbudet (Mandigo, Melnychuck, Thompson, Spence, Schwartz, Causgrove-Dunn, Marshall, Gessel & Covey, 2000). Det finnes ikke tall fra Norge på hvor mye tid ballspillaktiviteter opptar av faget, men ifølge Ronglan (2003) er det lite som tyder på at situasjonen er veldig mye annerledes her til lands.

Til tross for den enorme utbredelsen som ballspillaktiviteter har både i samfunnet og i skolen, er det et relativt lite antall vitenskapelige artikler som er knyttet til dette forskningsområdet (Giske, 2015). Kroppsøvningsfaget er det tredje største faget i skolen, etter matematikk og norsk (Ommundsen, 2013). Det er et fag hvor mange elever trives, (Christiansen, 2010; Fasting & Sisjord, 2000; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Anderssen, 1995; Flagestad, 1996; Imsen, 1996; Kolle et al., 2012) men samtidig sier forskning også at det finnes en gruppe elever som mistrives (Christiansen, 2010; Flagestad & Skisland, 2002; Borgen & Leirhaug, 2012; Andrews & Johansen, 2008; Kolle et al., 2012). Denne gruppen utgjør omtrent en fjerdedel av elevene, og majoriteten av gruppen er jenter (Redelius, 2004; Andrews & Johansen, 2005; Andrews & Johansen, 2008; Flagestad & Skisland, 2002; Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Christiansen, 2010).

Andrew og Johansen (2008) sin studie belyser noe av det overnevnte. De gjennomførte en studie hvor de intervjuet tretten jenter i alderen 16-20 år om deres erfaring med kroppsøvfingsfaget i ungdomsskolen. Her kom det frem at mistriivselen til jentene skyltes at de opplevde et skjevfordelt aktivitetstilbud. I deres øyne dominerte ballspill av ulike slag, og da særlig fotball, faget. Jentene i studien opplevde at de aldri fikk ballkontakt, og som en følge av det ble også ferdighetsutviklingen deres svekket (Andrews & Johansen, 2008). Studien til Andrews og Johansen (2008) kommer med mange interessante funn, men disse er ikke nødvendigvis generaliserbare.

Ifølge Halling og Ejlersen (2009) handler ballspill i kroppsøvfingsfaget primært om at man skal utvikle elevenes kompetanse til å delta aktivt i ulike ballspill. Innenfor britisk pedagogikk har ballspillforskningen vært opptatt av det de omtaler som "games education", direkte oversatt betyr dette "spillutdanning" (Ronglan, 2003). En årsak til dette er fordi ballspillundervisningen i skolen stort sett har vært preget av en tradisjonell tilnærming til ballspill, hvor det har vært fokus på teknikkopplæring (Halling & Ejlersen, 2009; Kirk & McPhail, 2002). Når det gjelder "games education" kan dette ifølge Ronglan (2003) gi elevene et grunnlag for å opparbeide seg en forståelse for spillet over tid i en mer generell forstand. "Teaching Games for Understanding" (TGfU) er en undervisningsmetode som man kan bruke for å tilegne elevene denne forståelsen (Bunker & Thorpe, 1982). Werner, Thorpe og Bunker (1996) har en idé om at erfaringer og læring fra én type ballspill har overføringsverdi til et annet lignende ballspill, og at det er denne erfaringen som er med på å fremme den generelle spilleforståelsen innenfor de ulike ballspillaktivitetene. I denne sammenhengen kan begrepet "transfer" anvendes, som er overføring av læring. Ifølge Desse (1958, referert i Leberman, McDonald & Doyle, 2006) finnes det ingen tema som er mer viktig i hele psykologien enn nettopp overføring/transfer av læring.

"Practically all educational training programs are built upon the fundamental premise that human beings have the ability to transfer what they have learned from one situation to another." (Desse, 1958, referert i Leberman et al., 2006).

2 Teori

Dette kapittelet skal gjøre rede for teori som bidrar til å belyse undersøkelsens problemstilling. Teorien som blir presentert er forankret i emner som omhandler kroppsøvlingslærernes planlegging, gjennomføring og evaluering av egen ballspillundervisning, samt teori som er knyttet opp mot elevenes trivsel i undervisningen.

Først vil det bli gjort rede for relevant litteratur i forhold til lærernes planlegging. Her vil blant annet den didaktiske relasjonsmodellen, som har blitt utarbeidet av Bjørdal og Lieberg i 1978 (Engelsen, 2002) bli presentert. Modellen er en felles plattform som lærere kan ta utgangspunkt i når de skal planlegge undervisningen (Imsen, 2002).

I forbindelse med gjennomføring av undervisning vil det bli gjort rede for to ballspilltilnæringer. Først den tradisjonelle tilnærmingen, som er en teknisk tilnærming til ballspill, og deretter en taktisk tilnærming. Undersøkelsen har hovedsakelig hatt til hensikt å se nærmere på den taktiske tilnærmingen til ballspill, og som en følge av dette vil den internasjonalt anerkjente modellen "Teaching Games for Understanding" bli gitt en grundigere beskrivelse. I tillegg til dette vil litteratur om måleinstrumentet "Active learning time physical education" (ALT-PE), tilbakemeldinger, og Crums ideologier bli gjort rede for. Til slutt presenteres relevant litteratur om lærerens evaluering.

Da undersøkelsen også har hatt til hensikt å se nærmere på hva elevenes uttalte opplevelse av ballspill i kroppsøvlingsfaget er, vil begrepene læringsklima og selvhemming bli definert da disse anses som sentrale i forhold til elevenes motivasjon og trivsel i undervisningen. Til slutt må det også nevnes at det i forbindelse med elevenes opplevelse vil bli trukket inn elementer fra selvbestemmelsesteorien. Dette er tatt med for å belyse enkelte elementer i diskusjonskapittelet. Da selvbestemmelsesteorien er en svært omfattende sosialkognitiv motivasjonsteori (Deci & Ryan, 1985) vil kun de aspektene ved teorien som anses som mest relevante for denne undersøkelsen bli presentert i teorikapittelet.

2.1 Planlegging

Det kan være utfordrende å planlegge ballspillundervisningen i kroppsøving, men gjennom god planlegging i forkant av undervisningen øker man ifølge Hergeirsson (2015) muligheten for å påvirke det man ønsker å stimulere og utvikle hos elevene. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2001) handler planlegging av undervisning på mange måter om å omsette analyse og tolkning av læreplanen i kroppsøving til konkret pedagogisk praksis. Dette betyr at man må fastsette tid for hva som skal skje når, og begrunne hvorfor man gjør som man gjør. Dette er ifølge dem for at kvaliteten på undervisning skal øke. Uten god planlegging vil innholdet i ballspillundervisningen ifølge Siedentop og Tannehill (2000) fort bli oppfattet som lite relevant og kjedelig av elevene.

God planlegging bidrar også til at lærerne får oversikt over egen undervisning både på kort og lang sikt, og det gir mulighet for hele tiden å kunne vurdere om det er god sammenheng og struktur i den undervisningen man presenterer for elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2001). Litteraturen sier ikke noe om hvor mye tid man som lærer skal vie til planlegging, men ifølge Housner og Griffey (1985) er det mye som tyder på at erfarne lærere bruker mer tid på planlegging enn det uerfarne lærere gjør.

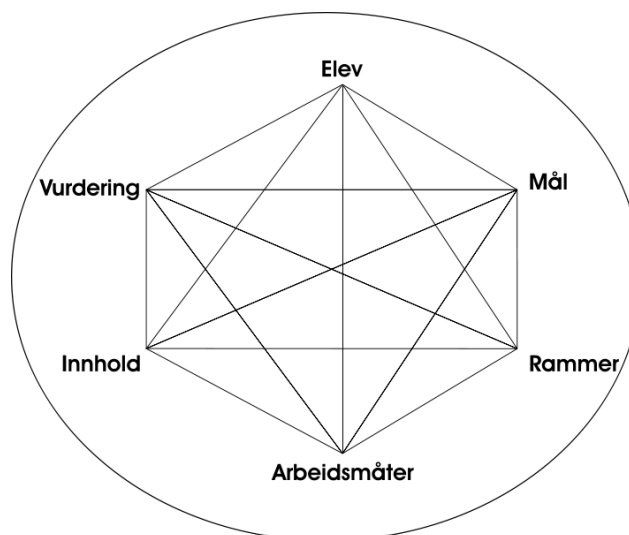
Når det gjelder læreplanen i kroppsøving gir denne lærerne et relativt fritt spillerom til individuell tolkning, så sant en kan finne hjemmel i kompetansemålene som er satt der. Det vil si at læreplanen verken sier noe om hvilke eller hvor mange ballspill en skal gjennomføre (Utdanningsdirektoratet, 2015). Denne friheten stiller store krav til den profesjonelle læreren og kan potensielt medføre utfordringer for den enkelte lærer. Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) er et problem at mange lærere ofte planlegger for mange "outcomes" (mål) de ønsker å gjennomføre i undervisningen, et såkalt "koldtbord curriculum" (Siedentop & Tannehill, 2000). Ved å planlegge færre mål mener Siedentop og Tannehill (2000) at elevene vil få mer tid til å faktisk lære noe i undervisningen. Dette prinsippet kaller de for "less is more" (Siedentop & Tannehill, 2000). Denne tankegangen omhandler mye av det samme som det Ludvigsen-utvalget omtaler som dybdelæring (NOU 2014:7, 2014).

Dybdelæring handler om å få utfordringer som gjør at en kan øke egen kompetanse. Det handler om at elevene skal utvikle en forståelse av begreper og sammenhenger innenfor det området det undervises i. Dette forutsetter at det er progresjon i læringen og at den tilpasses

elevenes ulike forkunnskaper og erfaringer. En slik tilnærming innebærer også at elevene får brukt sin kognitive kompetanse for å konstruere en varig forståelse av det som skal læres (NOU 2014:7, 2014). I pedagogikken er det dette man omtaler som konstruktivisme. Et annet sentralt moment i forbindelse med planleggingen av undervisning er elevenes delaktighet (Brattenborg & Engebretsen, 2001). Dette kan ses i sammenheng med det grunnleggende psykologiske behovet; autonomi (Ryan & Deci, 2002). Da det faktisk er elevene sin læringsprosess i ballspill det handler om, så bør de også få ta del i planleggingen av den (Brattenborg og Engebretsen, 2001). Brattenborg og Engebretsen (2001) hevder at det finnes flere fordeler med dette, blant annet at elevene vil ha en reell mulighet til å utvikle en forståelse for hvorfor kroppsøvlingslærerne gjør som de gjør. De vil også få innsikt i faktorene som styrer mål, innhold og metode i undervisningen, samt hvilke muligheter og begrensninger dette gir (Brattenborg & Engebretsen, 2001). Det er for eksempel den enkeltes skole sine rammer som er med på å forme hvilke muligheter og begrensninger som vil gjelde for undervisningen, så dette vil følgelig variere fra skole til skole. Det er også nærliggende å anta at en gjennom elevdeltakelse i planleggingen vil kunne skape en aksept og toleranse i elevgruppen for at ballspillundervisningen er allsidig og variert. Sist, men ikke minst, vil det gi elevene et eierforhold til faget, og på bakgrunn av dette også kunne virke motiverende for innsatsen og deltakelsen i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2001).

2.1.1 Den didaktiske relasjonsmodellen

I 1978 utarbeidet Bjarne Bjørndal og Sigmund Lieberg den didaktiske relasjonsmodellen (se figur 1) gjennom sin didaktiske relasjonstenkning (Engelsen, 2002). Modellen skulle være en felles plattform for planlegging slik at lærere i skolen skulle ha de samme faktorene og en felles arbeidsmetode å jobbe ut fra (Imsen, 2002). Den legger vekt på samspillet mellom de sentrale didaktiske grunnfaktorene (elev, mål, rammer, arbeidsmåter, innhold og vurdering) som virker inn i hvilken som helst



FIGUR 1: MODELL AV DIDAKTISK RELASJONSTENKNING (BJØRNDAL & LIEBERG, 1978). HENTET FRA ENGELSEN (2002) S. 53.

undervisningssituasjon og i hvilket som helst fag. Ved å benytte denne modellen kan læreren faktisk starte planleggingen i hvilken som helst av grunnfaktorene. Dette betyr at det er en dynamisk helhetstenkning i modellen, at alle faktorene er like viktige og at de står i et avhengighetsforhold til hverandre (Engelsen, 2002). De valgene og avgjørelsene man tar i én kategori får følger for de andre. Engelsen (2002) skriver at man ikke kan gjøre seg ferdig med én didaktisk kategori om gangen, men at man til enhver tid må tenke på helheten i undervisningen og dynamikken mellom de ulike kategoriene.

2.2 Undervisning – Tilnærming til ballspillaktiviteter

2.2.1 Den tradisjonelle ballspillundervisningen – en teknisk tilnærming til ballspill

Bunker og Thorpe (1986) identifiserte at den tradisjonelle ballspilltilnærmingen dominerte i skolens kroppsøving. Den tradisjonelle ballspilltilnærmingen er kjent for å være instruksjons- og teknikkbasert noe som vil si at læreren først instruerer teknikken for deretter å la elevene kopiere og øve på det som ble instruert (Bunker & Thorpe, 1986). Det primære fokuset her er at elevene gjennomfører tekniske ferdigheter og øver på dette i en setting som er isolert fra selve spillets kontekst. Tanken er at de tekniske elementene først skal beherskes isolert, før man etter hvert setter de sammen og anvender de i det ferdige spillet (Bunker & Thorpe, 1986; Metzler, 2005). Ifølge Bunker og Thorpe (1986) vil dette derimot være vanskelig å la seg gjennomføre da de tekniske elementene man har øvd på ikke nødvendigvis skjer på samme måte i det ferdige spillet.

Den tradisjonelle tilnæringsmetoden bygger ifølge Metzler (2005) på tre steg; å vise, gjennomføre og øve. En annen måte å gjennomføre tradisjonell ballspillundervisning på er å ta utgangspunkt i eleven og ballen, elevparet og ballen, og til slutt elevgruppen og ballen, og gjennomfører ulike leker og spill. På denne måten tilegner elevene seg ulike motoriske ferdigheter (Teng, 2009). Man kan ifølge Ronglan (2003) sammenfatte den tradisjonelle tilnærmingen på følgende måte: først teknikk – dernest spill. Strukturen i en ballspillundervisning hvor den tradisjonelle tilnærmingen blir anvendt vil ifølge Allison og Thorpe (1997) bestå av oppvarming, teknikktraining og avsluttende spill.

2.2.2 Teaching Games for Understanding – en taktisk tilnærming til ballspill

I løpet av 1970- og 80-tallet ble det gjort en rekke forsøk på å utvikle gode læringsmodeller innenfor ulike ballspillmiljøer (Ronglan, 2003). Ved Loughborough University i England stod David Bunker og Rod Thorpe i 1986 i spissen for en ballspillgruppe hvor de hadde fokus på å utvikle en alternativ tilnærming til den tradisjonelle ballspillundervisningen som allerede dominerte i skolen (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe & Bunker, 1989; Ronglan, 2003). Resultatet av dette ble Teaching Games for Understanding - TGFU (se figur 2). TGFU ble utviklet over tid, og det store ankepunktet til forskningsgruppen var at den tekniske innfallsvinkelen som faktisk ble anvendt i skolen ikke lærte elevene de ballspillene som det ble undervist i (Halling, Andersen, Agergaard & Worm, 2011).

Ifølge Kirk & McPhail (2002) observerte Bunker og Thorpe at mye av ballspillundervisningen var preget av lærerinstruksjoner og terping av teknikk. De observerte også at det ble viet lite tid til å spille de aktuelle ballspillene. Bunker og Thorpe (1982) opplevde dessuten at det var lite sammenheng mellom de teknikkene elevene terpet på og hvordan disse kunne brukes i selve spillet. Ut fra dette hevdet Bunker og Thorpe (1982) teknikktreningen var isolert og manglet kontekst. En følge av dette var at selv elever med gode tekniske ferdigheter hadde dårlige beslutningsevner i utførelsen av det ferdige spillet (Halling et al., 2011). De hadde også en oppfatning om at elevene opplevde den tradisjonelle innlæringen av ballspill som kjedelig og demotiverende. En slik opplevelse kan ses i sammenheng med at elevene ikke opplevde mestring i spillet.

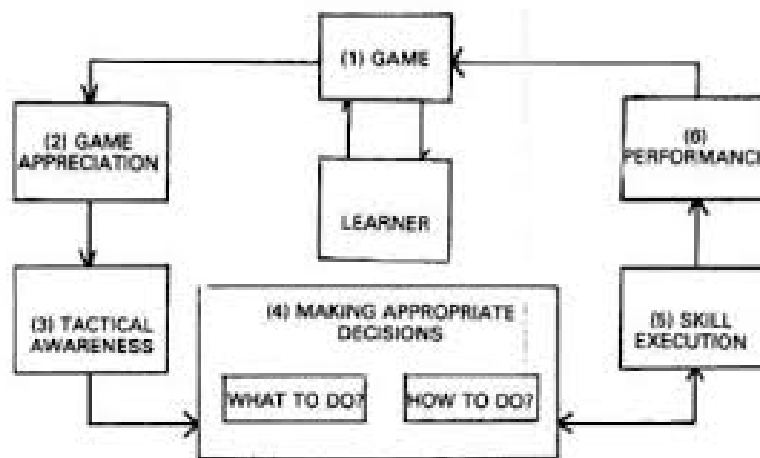
Som en direkte følge av slike observasjoner bygger TGFU på en spillsentrert tilnærming til ballspillene som det undervises i (Ronglan, 2003). En slik tilnærming underbygges av studier som sier at flere elever ofte motiveres av spillet og ikke av teknikktreningen som gjennomføres. Studien til Holt, Streat & Bengoechea (2002) rapporterer blant annet at elevene opplever spill som mer moro enn tekniske øvelser i forbindelse med ballspillundervisningen. Det vil derfor være mer hensiktsmessig med en spillsentrert tilnærming som TGFU for de elevene som opplever det på denne måten (Griffin & Butler, 2005).

Grunntanken i TGFU er at nybegynnere og særlig unge elever svært ofte ikke er i stand til å spille forskjellige ballspill slik som de spilles i kamp eller i konkurranse. Dette er fordi deres

taktiske egenskaper og tekniske ferdigheter ikke er gode nok (Mitchell, Oslin & Griffin, 2013). TGFU konsentrerer seg derfor om å lære elevene om hvorfor en ferdighet er nødvendig før de lærer dem hvordan de utfører den (Hopper, 2002).

2.2.3 Teaching Games for Understanding – en seksstegs modell

Modellen TGFU (figur 2) viser steg for steg hvordan man kan gå frem for å utvikle tenkende elever i ballspill. Det vil i det følgende bli gitt en presentasjon av hvordan de seks stegene i modellen utarter seg:



FIGUR 2: TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING MODEL (BUNKER & THORPE, 1982). HENTET FRA MITCHELL ET AL. (2013) S. 40.

I første steg (*game*) introduseres elevene for spillet. Her bør spillet modifiseres etter elevenes ferdighetsnivå. Dette betyr at det blir spilt ulike småversjoner av det originale ballspillet som det undervises i. I denne fasen vektlegges da særlig i situasjoner hvor elevene møter utfordringer. De utfordringene elevene møter i de modifiserte spillene skal representere problemene de møter i det ferdige spillet. Dette forutsetter at øvelsene er overførbare (Griffin & Patton, 2005).

I det andre steget (*game appreciation*) skal elevene tilegne seg en forståelse for de grunnleggende reglene for spillet. Intensjonen er at det skal bli bedre flyt i spillet (Griffin & Patton, 2005).

Steg tre (*tactical awarness*) tar for seg taktiske elementer etter hvert som spillet begynner å sitte. Et slikt element kan for eksempel være hvordan man skaper seg ”rom” i spillet eller hvordan man angriper eller forsvarer seg (Griffin & Patton, 2005).

I det fjerde steget (*making appropriate decisions*) skal elevene fokusere på å ta gode valg i situasjoner som oppstår i forbindelse med ballspillet. Læreren utfordrer derfor elevene til å beskrive hva en må gjøre og hvordan man gjør det. Tanken er at elevene på denne måten vil lære å ta gode valg i det ferdige spillet (Griffin & Patton, 2005).

Det femte steget (*skill execution*) fokuserer på hvordan man utfører spesifikke tekniske ferdigheter og bevegelser. Her er det viktig å presisere at dette handler om teknikktraining i det ferdige spillet og ikke bare isolert i en enkelt øvelse (Griffin & Patton, 2005).

I det sjette steget (*performance*) handler det om prestasjonen til elevene i henhold til det som er målet med spillet eller målet med undervisningen. Her skal elevene bruke tilegnede ferdigheter fra de foregående stegene inn i det taktiske spillet (Griffin & Patton, 2005). Ifølge Holt et al. (2002) spiller læreren en spesielt veldig viktig rolle i dette sjette steget med tanke på å gi tilbakemeldinger til elevene om deres gjennomføring av ferdighetene. Det er forventet at lærerens tilbakemeldinger på teknikk og andre aspekter ved spillet, gitt på bakgrunn av spillrelaterte øvelser, vil kunne gi en positiv overføring eller anvendelse av teknikkene i det ferdige spillet (Werner et al., 1996).

2.2.4 Strukturen i en time hvor det anvendes TGFU

Strukturen av en undervisningstime hvor TGFU anvendes vil ofte bestå av et innledende spill som står i stil til elevgruppens ferdighetsnivå. Dette betyr at spillet er modifisert og er tilpasset elevgruppen (³O’Leary, 2012; Griffin & Patton, 2005). Læreren introduserer deretter elevene for de regler som er nødvendige for å kunne spille spillet, og introduserer samtidig viktige prinsipper i spillet, i tillegg til taktiske problemer som elevene skal løse. Dette blir etterfulgt av ferdighetstrening hvor elevene øver på ulike teknikker i spillrelaterte øvelser som blir presentert av læreren før de går tilbake til det modifiserte spillet (O’Leary, 2012; Griffin & Patton, 2005). Ifølge Mitchell et al. (2013) ser kroppsøvlingslærere som benytter TGFU

³ O’Leary (2012) er en doktogradsavhandling.

flere fordeler med en slik taktisk tilnærming, blant annet legger den opp til øvelser som i større grad er overførbare til spillet enn det en teknisk tilnærming gjør.

Viktige pedagogiske prinsipper som bør innlemmes i TGFU er ifølge Mitchell et al. (2013) at elevene blir presentert for et problem eller en utfordring i spillet hvor læreren stiller elevene åpne spørsmål. Spørsmålene er nødvendige for å danne en sosial interaksjon hvor medelever kan drøfte hvordan problemet kan løses. Kvaliteten på de spørsmålene læreren stiller er nøkkelen til å fremme elevenes evne til å tenke kritisk og problemløsningsorientert.

Utarbeidelsen av slike spørsmål bør derfor være integrert som en viktig del av planleggingen av undervisningen (Mitchell et al., 2013). Det å stille riktige spørsmål er derfor noe av det viktigste i TGFU, fordi det gir elevene en bedre forståelse av spillet. TGFU kan derfor beskrives som en elev- og spillsentrert tilnærming til ballspill hvor elevenes læring har sterke bånd til konstruktivistisk læring (Griffin & Butler, 2005).

Det finnes også flere andre studier som skriver at TGFU i stor grad samsvarer med kognitiv-, konstruktivistisk- og situasjonsbasert læringsteori (Dodds, Griffin, & Placek, 2001; Griffin, Dodds, Carney, Tremino, Lachowetz & Raymond, 1999; Kirk & Macdonald, 1998; Rovegno, Nevett, & Babiarez, 2001; Balakrishnan, Rengasamy & Aman, 2011). Kort sammenfattet er det derfor viktig at utfordringene som elevene møter i undervisningen er autentiske- og relevante læringsopplevelser. Dette forutsetter at øvelsene som presenteres må være godt planlagte og overførbare til det ferdige spillet (O'Leary, 2012; Griffin & Patton, 2005).

2.2.5 Teknisk- versus en taktisk tilnærming til ballspillaktiviteter

Det finnes flere forskere som har studert og sammenlignet den tekniske- og den taktiske tilnærmingen til ballspillinnlæring (Allison & Thorpe, 1997; Balakrishnan et al., 2011; Hopper, 2002). Studien til Allison og Thorpe (1997) sammenligner de to tilnærmingene, og ser nærmere på elevenes glede ved innlæring, utvikling av tekniske- og taktiske ferdigheter og deres involvering i forbindelse med planlegging og evaluering av lærers undervisning.

Resultatene fra studien til Allison og Thorpe (1997) viste at én av mange fordeler med en taktisk tilnærming var at den utviklet elevenes tekniske ferdigheter i riktig kontekst gjennom småspillvarianter eller modifiserte spill. Dette underbygger også Chandler (1996) som skriver at ferdigheter som læres utenfor kontekst ofte gir liten mening for de som skal lære. I tillegg

til at elevene scoret høyere på utvikling av tekniske ferdigheter med undervisning basert på TGFU, så utviklet elevene ifølge Allison og Thorpe (1997) også en bedre forståelse for når, hvor og hvorfor den aktuelle ferdigheten skulle benyttes, samt en økt forståelse for det ferdige spillet. Balakrishnan et al. (2011) trekker i sin undersøkelse frem noe lignende det Allison og Thorpe (1997) rapporterer. Ifølge Balakrishnan et al. (2011) er det signifikante forskjeller i elevers kognitive evner når det anvendes en tilnærming basert på TGFU fremfor en tradisjonell tilnærming. Det vil si at elevene hadde bedre taktisk forståelse og evne til å ta gode beslutninger i det ferdige spillet sammenlignet med en teknisk tilnærming (Balakrishnan et al, 2011). Balakrishnan et al. (2011) vektlegger videre at en slik taktisk forståelse vil kunne bidra til økt lyst til å fortsette å delta i ulike ballspill også i fremtiden. Noe lignende kommer frem i Chatzipanteli, Digelidis, Karatzoglidis og Dean (2015) sin studie som hevder at TGFU har en positiv påvirkning på elevenes metakognitive aktivitet- og atferd. De hevder at en taktisk tilnærming som oppmuntrer elevene til å engasjere seg selv kan føre til større engasjement i idrett og fysisk aktivitet i fremtiden.

Funn Allison og Thorpe (1997) gjorde i sin studie viste at elevene var mer involverte i planleggingen og evalueringen av undervisningen når det ble anvendt TGFU sammenlignet med en tradisjonell tilnærming. Videre rapporterer de at elevene opplever økt grad av medbestemmelse i tilfellet hvor TGFU ble benyttet (Allison & Thorpe, 1997). Butler (1996) trekker også frem at elever er mer involvert i sin egen beslutningsprosesser når TGFU anvendes, og TGFU vil ifølge henne også bidra til økte kognitive egenskaper hos elevene (Butler, 1996). Lærerne i studien til Allison og Thorpe (1997) rapporterte dessuten at de hadde flere muligheter til å observere og vurdere elevene i undervisningen hvor TGFU ble anvendt. Ifølge Butler (1996) forandrer også lærerne fokus fra å være opptatt av å ha kontroll, til å være opptatt av elevenes læring og forståelse av ballspillet ved bruk av TGFU.

Ifølge Allison og Thorpe (1997) hadde TGFU mer å tilby de svakere presterende elevene i ballspillundervisningen. Det ble nemlig rapportert om at svakere presterende elever i undervisningen med en teknisk tilnærming hadde lavere glede og innsatsvilje, lavere selvtillit til å spille spillet som ble undervist og generelt sett dårligere selvtillit i kroppsøvfaget. De samme faktorene var derimot svært positive i undervisningen med TGFU. Det finnes også en rekke andre studier hvor elever rapporterer om økt trivsel når TGFU anvendes ved innlæring

av ballspill, blant annet Hopper (2002), Rink, (1996a), Rink, (1996b), Turner & Martinek, (1992), Lawton (1989) og Griffin, Oslin & Mitchell (1995).

McNeill og Fry (2011) gjennomførte en studie i Singapore hvor tre kroppsøvingslærere benyttet en taktisk tilnærming til ballspill. I denne sammenhengen ble blant annet elevenes personlige motiver i møte med ulike ballspill utforsket. McNeill og Fry (2011) fant overbevisende argumenter i favør av den taktiske tilnærmingen sammenlignet med den tekniske tilnærmingen. En pedagogikk basert på TGFU genererte også et opplevd mestringsorientert læringsklima i elevgruppen (McNeill & Fry, 2011).

2.2.6 Tilbakemeldinger i undervisningen

Når det gjelder tilbakemeldinger i kroppsøvingsundervisningen kan det skilles mellom generelle- og spesielle tilbakemeldinger (Siedentop & Tannehill, 2000). Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) kan de generelle tilbakemeldingene anses som tilbakemeldinger som peker på en elev sitt sluttprodukt. Dette betyr at man ofte kan ende opp med en lite oppsummerende kommentar til en utført handling som for eksempel lyder som ”bra”, ”flott” og lignende (Siedentop & Tannehill, 2000). De spesielle tilbakemeldingene er på sin side de tilbakemeldingene som inneholder en form for beskrivelse av det eleven har gjennomført, og gjerne også en beskrivelse av det eleven bør forbedre (Siedentop & Tannehill, 2000). Gode spesielle tilbakemeldinger krever derfor at kroppsøvingslæreren besitter god faglig kunnskap om emnet eller aktiviteten det undervises i, slik at vedkommende kan veilede elevene til for eksempel å komme inn i et riktig bevegelsesmønster som trengs for å mestre aktiviteten (Hansen & Jagtøien, 2001).

Magill (2001) argumenterer for at tilbakemeldingenes betydning er tredelt. For det første sier han at tilbakemeldinger gir elevene den nødvendige informasjonen som trengs for å gjennomføre en handling på en korrekt måte (Magill, 2001). Videre sier han at gode tilbakemeldinger er korrigerende, noe som vil si at tilbakemeldingene gir elevene informasjon om hva de bør endre på for å mestre handlingen (Magill, 2001). Til slutt sier Magill (2001) at tilbakemeldingene læreren gir er nødvendige for at elevene skal opprettholde motivasjonen i undervisningen av for eksempel et ballspill. Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) er det mindre sannsynlighet for at eleven faktisk gjentar handlingen dersom læreren ikke roser korrekt utførelse gjennom tilbakemeldingene som gis.

2.2.7 "Active learning time physical education" (ALT-PE)

ALT-PE er en variabel som gir informasjon om hvor mye elevene lærer i undervisningen, og kan brukes i forbindelse med å måle undervisningens effektivitet (Siedentop & Tannehill, 2000). Måleinstrumentet gir et overslag på hvor mye elevene er i vellykket aktivitet som er knyttet direkte opp mot læringsmålet eller læringsmålene som er i undervisningen. Dette betyr at den er med på å beskrive tiden elevene er i aktivitet og faktisk lærer noe (Siedentop & Tannehill, 2000). Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) er ALT-PE i kroppsøvningsundervisningen svært lav, og viser til at hele 25 % av undervisningstiden går bort i at elevene venter mens de mottar informasjon og lærerinstruksjoner. De viser også til at det finnes kvantitativ forskning som viser at elever er i aktivitet i mindre enn 30 % av tiden, og at det også finnes klasser hvor elevene er inaktive i hele 50-70 % av undervisningstiden (Siedentop & Tannehill, 2000). En studie fra Storbritannia antyder at enkelte elever i kroppsøvningsfaget tilbringer opptil 80 % av kroppsøvingstimene i ventende posisjoner (Waring, Warburton og Coy, 2007).

2.3 Evaluering og etterarbeid

Tsangaridou & O'Sullivan (1997) har antydnet at selvrefleksjon rundt egen kunnskap, instruksjonspraksis og effektivitet i forbindelse med undervisningen er viktig for den profesjonelle lærerens faglige utvikling. Det er mye som tyder på at refleksjoner gjør det mulig å tenke kritisk om og mer hensiktsmessig over egen undervisning, også på områder hvor det trengs forbedring (Tsangaridou og O'Sullivan, 1997). Hergeirsson (2015) mener derfor at en god arbeidsregel bør være å evaluere undervisningen sin når den er gjennomført.

Kroppsøvningslærere kan bruke flere måter å reflektere over egne erfaringer og praksis på. Man kan for eksempel dokumentere refleksjoner i en logg eller i en dagbok (Siedentop & Tannehill, 2000; Tsangaridou & O'Sullivan, 1997). Tsangaridou og O'Sullivan (1997) skiller mellom det de kaller for mikro- og makrorefleksjon. Mikrorefleksjoner er de refleksjonene som skjer daglig. Dette kan for eksempel være fokus på pedagogikk, innhold, etiske, moralske og sosiale spørsmål. Innenfor mikrorefleksjonene reflekterer man under selve gjennomførelsen av undervisningen, samt i etterkant av timen. Dette kaller Schön (1987) for "reflection-in-action" og "reflection-on-action". Når det gjelder makrorefleksjonene beskriver

Tsangaridou og O'Sullivan (1997) dette som refleksjoner over egen praksis over tid. Det vil si at det blir fokusert på endringer i klasseromspraksis, i dette tilfellet i kroppsøvingssalen, og på faglig utvikling. Tsangaridou og O'Sullivan (1997) beskriver selvrefleksjoner i forbindelse med undervisning som en måte å identifisere problemer. Det å reflektere over slike problemer kan bidra til å redusere problemene og som en følge av det, forbedre læringsarenaen (Tsangaridou & O'Sullivan, 1997).

2.4 Læringsklima

Læringsklima kan ifølge Adelman og Taylor (1997) beskrives som den erfarte kvaliteten i klasserommet, eller i dette tilfellet, kroppsøvingssalen. Den erfarte kvaliteten vil ifølge Byrne, Hattie og Fraser (1986) oppleves ulikt fra individ til individ. Sentralt i utviklingen av et positivt læringsklima er kroppsøvingslærerens rolle. Kroppsøving er et fag hvor man som elev er særdeles synlig for medelever og lærere i motsetning til flere andre fag i skolen. Det er derfor ekstra viktig at man som kroppsøvingslærer legger vekt på å skape trygge rammer for elevene som deltar i undervisningen, slik at de kan oppleve mestring istedenfor nederlag i møte med ulike ballspill (Brattenborg & Engebretsen, 2001). Den delen av læringsklimaet som handler om forholdet mellom kroppsøvingslærer og elevene kalles for motivasjonelt klima (Ommundsen & Kvalø, 2007). Ifølge Ommundsen og Kvalø (2007) kan dette klimaet deles i to; et mestringsorientert og et prestasjonsorientert klima.

Det mestringsorienterte klimaet vektlegger ifølge Ommundsen og Kvalø (2007) innsats, fremgang, elevenes evner til å lære nye ting, evner til å forbedre seg og evne til å samarbeide med medelever. Kroppsøvingslærere i et slikt læringsmiljø aksepterer feiling og ser på dette som en del av læringsprosessen. De presenterer et rikt utvalg av ballaktiviteter til sine elever. Aktivitetene er også tilpasset til den enkelte elevs ferdigheter og behov (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Til sammenligning er fokuset i et prestasjonsklima ifølge Ommundsen og Kvalø (2007) et helt annet. Her fokuserer elevene på å sammenligne seg selv med medelever, både sosialt og faglig. I et slikt klima er det mindre aksept for prøving og feiling, og det er mer fokus på å vinne enn det å delta i aktiviteten for å lære (Ommundsen & Kvalø, 2007).

2.5 Self-handicapping (Selvhemming)

Som tidligere nevnt, er kroppsøving et fag hvor elevenes kompetanse eksponeres for andre i større grad enn det den gjør i andre skolefag (Ommundsen, 2004). "Self-handicapping", heretter omtalt som selvhemming, kan beskrives som en strategisk unnvikelsesstrategi hvor eleven manipulerer undervisningssituasjonen slik at de kan hevde at den er til hinder for deres prestasjoner i undervisningen (Ommundsen, 2004). Ifølge Lyngstad (2010) bruker noen elever ulike metoder for å skjule at de opplever noen undervisningssituasjoner som vanskelige. Ofte bruker elevene disse metodene fordi de ikke ønsker å tape ansikt overfor medelever og lærere i de sosiale situasjonene de befinner seg i (Ommundsen, 2004). Ifølge Ommundsen (2004) prøver de derfor å skjule at de egentlig misliker det de holder på med for å opprettholde deres selvoppfatning.

Ulike unnvikelsesstrategier kan være vanskelig å fange opp for læreren, særlig når noen elever later som om de deltar i spillet ved at de løper langs sidelinjen når ulike ballspill gjennomføres (Lyngstad, 2010). Slike elever omtaler Lyngstad (2010) som "ribbevegsløpere". Slike elever opererer ofte på langsiden til laget hvor de sjeldent får ballen (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014). Når elevene velger å benytte seg av slike selvhemmingsstrategier gir det dem en mulighet til å eludere ting de ikke mestrer gjennom å vise liten innsats, være passive eller å skyelde på skade, sykdom og lignende. Oppnår de derimot suksess, kan de oppgi egne evner som begrunnelse for dette (Hirt, McCrea & Boris, 2003).

Ommundsen (2004) sin studie viser til at elever med høy grad av prestasjonsunngåelse ofte har lettere for å benytte selvhemmingsstrategier enn det elever med lav grad har. Studien viser også at elever med lav grad av prestasjonsunngåelse og høy oppgaveorientering viser mindre tegn på å unngå oppgaver de tror at de ikke mestrer, enn det elever med lav prestasjonsunngåelse og høy egoorientering gjør (Ommundsen, 2004).

2.6 Selvbestemmelsesteorien

Selvbestemmelsesteorien er en sosialkognitiv motivasjonsteori (Deci & Ryan, 1985). Teorien er svært omfattende. I grove trekk skiller den mellom tre ulike grunner som danner drivkraften til å utføre en handling. Disse er indre motivasjon, ytre motivasjon og

amotivasjon. Amotivasjon kan beskrives som fravær av motivasjon (Standage, Duda og Ntoumanis, 2006).

Ifølge selvbestemmelsesteorien er autonomi, tilhørighet og kompetanse tre grunnleggende psykologiske behov hos individet som motiverer den menneskelige atferden. På mange måter kan man si at optimal funksjon og psykisk velvære hos individet anses for å være betinget av disse tre behovene (Ryan & Deci, 2000). Behovet for autonomi handler om at mennesket har behov for å ta egne valg, det vil si at man selv er initiativtaker til handlingene man utfører (Ryan & Deci, 2002). Behovet for tilhørighet handler om å føle en tilknytning til andre mennesker, og det å etablere gjensidig respekt og tillit (Ryan & Deci, 2002). Behovet for kompetanse handler om at man opplever å lykkes i optimalt utfordrende oppgaver. Det vil si at man mestrer oppgaven man skal gjennomføre, og oppnår et ønsket resultat (Ryan & Deci, 2002). Selvbestemmelsesteorien hevder at samtlige psykologiske behov er viktige, og at man er avhengig av at alle er dekket for å utvikle oss og fungere på en sunn og optimal måte (Deci & Ryan, 2000).

2.7 Crums ideologier

Ifølge Crum (1993) ble kroppsøvningsfaget legitimert ut fra to pedagogiske ideologier; den biologiske og den pedagogiske. Den biologiske ideologien er den eldste og bygger på den instrumentelle verdien faget gir elevene. Det betyr at fokuset ligger på selve treningen og det å ha en sterk og funksjonell kropp (Crum, 1993). Ifølge Crum (1993) praktiseres ofte en slik ideologi av lærere med lang fartstid i skoleverket. Kroppsøvningslærere med en slik ideologi begrunner faget ut fra et helseperspektiv. Dette bidrar til at hovedmålet blir å trene istedenfor å lære. Oppskriften blir da gjennomføring av mange repetisjoner med høy intensitet – og mantra blir ”helse i hver svettedråpe.” (Crum, 1993).

Når det gjelder den pedagogiske ideologien bygger den på de mulighetene faget gir for rekreasjon og samhandling med medelever. Her er hovedfokuset ikke nødvendigvis å lære seg bevegelser, men å bevege seg for å lære (⁴Næsheim-Bjørkvik, 2010). Ifølge Næsheim-Bjørkvik (2010) vektlegges trivsel og å ”ha det gøy” i denne ideologien. Hun hevder at mange lærere tror at målrettet læring i faget er overflødig, og at lærerens viktigste oppgave blir å

⁴ Næsheim-Bjørkvik (2010) er et paper (Universitetet i Stavanger).

organisere aktivitetene (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Ifølge Næsheim-Bjørkvik (2010) kan en slik tilnærming bety at læreren lar seg påvirke av noen få elever til å organisere ballspill på en måte som favoriserer de antatt sterkere elevene i elevgruppen. Med dette så mener Næsheim-Bjørkvik (2010) at elevene ikke blir presentert for teknikkinnlæring og innsikt i ballspillet før de spiller det ferdige spillet. Dette kan føre til at de antatt svakere elevene faller gjennom og kommer lite med i spillet, og som en følge av dette kan også læringsutbyttet deres bli begrenset (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Da disse to ideologiene ifølge Crum (1993) bidro til mangel på læring, valgte han å introduserte en tredje ideologi som han kalte ”movement culture”. Denne ideologien handler om bevegelseslæring, motorisk kompetanse, bevegelsesglede og selvutvikling (Næsheim-Bjørkvik, 2010). Crum (1993) hevder at en slik kompetanse ikke kommer av seg selv, men at den må læres gjennom strukturerte læringsprosesser. Han hevder også at elevene bør besitte de nødvendige kunnskaper og ferdigheter som trengs i aktiviteten slik at elevene kan delta i for eksempel ulike ballspill uten at de opplever at de er til hinder eller ødelegger for medelever (Crum, 1993).

3 Problemområde

Som tidligere nevnt finnes det flere undersøkelser som viser at ballspillaktiviteter opptar stor plass i kroppsøvingsfagets undervisning i ungdomsskolen (Rongland, 2003; Rongland et al., 2009; Mandigo et al., 2000). Det store omfanget fremstår som tankevekkende når en sammenstiller det med at ballspillaktiviteter er blant de aktivitetene hvor flest elever mistrives (Andrews & Johansen, 2008). Den tidligere forskningen som foreligger har sagt noe om elevers trivsel i forbindelse med ballspill og kroppsøving (Christiansen, 2010; Fasting & Sisjord, 2000; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Anderssen, 1995; Flagestad, 1996; Imsen, 1996; Kolle et al., 2012; Flagestad & Skisland, 2002; Andrews & Johansen, 2005; Andrews & Johnsen, 2008; Borgen & Leirhaug, 2012). Det finnes imidlertid ikke så mange studier som sier noe om hva denne mistrivselen skyldes.

Det kan tenkes at lærernes gjennomførte læreplan i ballspillaktiviteter og elever som mistrives med ballspill sin erfarte læreplan er vidt forskjellige. Enkelt sagt er lærernes *gjennomførte læreplan* det som skjer i undervisningen. Lærerens undervisningspraksis påvirkes av både rammefaktorer og den enkelte lærerens syn på undervisning (⁵Garmslund, Andresen & Neset, 2011). Elevenes *erfarte læreplan* er hvordan den enkelte eleven oppfatter læreplanen gjennom det de blir presentert for av læreren. Det betyr at den vil variere ut fra den enkelte elevs individuelle forutsetninger. Det kan med dette oppstå sprik mellom lærerens intensjon med undervisningen og det elevene faktisk opplever (Garmslund et al., 2011).

Med utgangspunkt i denne problematikken har det blitt utarbeidet følgende problemstillinger for denne oppgaven.

⁵ Garmslund, Andresen & Neset (2011) er en rapport hvor Utdanningsdirektoratet er oppdragsgiver.

3.1 Problemstillinger

Ut fra det forskningslitteraturen forteller om ballspillundervisningen i skolen, anses det som relevant å belyse hvordan kroppsøvingslærere generelt reflekterer over sin egen undervisningspraksis. Følgende problemstilling ønskes derfor å besvares:

- 1) *Hvordan beskriver kroppsøvingslærere i ungdomsskolen sin egen planlegging, gjennomføring og evaluering av ballspillaktiviteter?*

Det kan videre tenkes at elevene som mistrives med ballspillaktiviteter gjør dette som en følge av undervisningen de erfarer. Det er derfor ønskelig å belyse hvordan elevenes uttalte opplevelse av denne undervisningen er. Følgende problemstilling ønskes derfor også å besvares:

- 2) *Hvordan er elevenes erfarte læreplan i forbindelse med ballspillaktiviteter de møter i undervisningen?*

4 Metode

I dette kapittelet vil det redegjøres for den metodiske tilnærmingen for undersøkelsen, samt beskrives hvordan arbeidsprosessen har blitt gjennomført fra begynnelsen frem til det endelige produktet. Metoden forteller forskeren hvordan man bør gå frem for å innhente kunnskap om et fenomen, og den hjelper med å samle inn den informasjonen som trengs for besvare problemstillingen av fenomenet på en faglig og god måte (Dalland, 2007).

4.1 Studiedesign

4.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet og observasjon som metode

Forskningsdesignet som ble anvendt er et såkalt casestudie. Dette er et undersøkelsesopplegg som er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter eller cases (Thagaard, 2009).

Hensikten med undersøkelsen var å kaste lys over ballspillundervisningen; hvordan kroppsøvingslærere i ungdomsskolen planlegger, gjennomfører og evaluerer sin egen praksis. I tillegg til dette var det også et mål å belyse elevenes uttalte opplevelse av den ballspillundervisningen de ble presentert for. Dette har blitt gjort gjennom et fenomenologisk perspektiv, noe som ifølge Thagaard (2009) betyr at forskeren setter ord på erfaringer informantene forteller og gjør, samt bruker deres språk for å formidle konkrete erfaringer fra fenomenet som kan bidra til at relevant kunnskap blir synliggjort og forståelig for andre.

Innenfor samfunnsvitenskapen skilles det mellom kvantitative- og kvalitative tilnærminger (Thagaard, 2009). Denne undersøkelsen benytter seg av en kvalitativ tilnærming som ifølge Kleven, Hjordemaal & Tveit (2014) er mer fleksibel enn det den kvantitative tilnærmingen er. Med det så mener de at datainnsamlingssituasjonen ikke har en like fast forhåndsbestemt struktur som det den kvantitative tilnærmingen har. Dette gjør at man får tilgang til kunnskap av en dypere natur. Dette er en type kunnskap som kan være vanskeligere å få tak i enn kvantitativ overflatekunnskap (Kleven et al., 2014). Ifølge Silverman (2001) er en av styrkene til den kvalitative tilnærmingen nettopp det at man kan studere fenomener som kan være vanskelige å få tilgang til ved bruk av andre metoder.

Innenfor kvalitativ forskning er det kvalitative forskningsintervjuet den dominerende metoden (Ryen, 2002). Denne metoden bygger på dagliglivets samtaler og kan beskrives som en

profesjonell samtale hvor det konstrueres kunnskap i samspill eller i interaksjon mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2009). Mer direkte sier Kvale og Brinkmann (2009): ”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?” (s. 19). Forskningsintervjuet i denne undersøkelsen var semistrukturert. Det vil si at temaene var forhåndsbestemte, og at hovedspørsmålene var formulerte på forhånd i en intervjuguide (Thagaard, 2009). Det var satt opp en tenkt rekkefølge, samtidig var det ikke bestemt at det måtte være slik. En slik fleksibilitet gjorde at jeg kunne endre rekkefølgen på spørsmålene mer naturlig etter informantenes fortellinger.

Ifølge Thagaard (2009) er det vanlig å kombinere de to metodiske verktøyene; intervju og observasjon. Ser man på observasjonsbegrepet i en pedagogisk sammenheng er det vanlig at man definerer begrepet som ”oppmerksom iaktakelse”, noe som betyr at man er oppmerksom og prøver å få tak i hva som skjer rundt en (Løkken & Søbstad, 2013). Ifølge Løkken og Søbstad (2013) kan man selvsagt ikke observere alt samtidig, så man må derfor avgrense det man skal være oppmerksomme på. Dette betyr at man må rette søkelyset mot de fenomenene som man ønsker å finne mer ut av eller få mer kunnskap om. I denne undersøkelsen ble det benyttet kvalitative forskningsintervju kombinert med observasjon. Det ble vurdert slik at disse metodiske verktøyene ville kunne gi nødvendig informasjon for å besvare problemstillingene. Mer nøyaktig var tanken å observere en ballspillundervisningstime for så å gjennomføre semistrukturerte intervjuer knyttet til den observerte økten. Å kombinere observasjon med intervju gav mulighet for å stille bedre spørsmål fordi en da hadde et felles utgangspunkt for intervjuet. En kan si at observasjonene i denne undersøkelsen (vedlegg 5) først og fremst fungerte som en støtte for intervjuet. I denne undersøkelsen er observasjonene kun en beskrivelse av hvordan undervisningsoppleggene til de respektive lærerinformantene artet seg. De kan ikke brukes som datamateriale i seg selv da det ikke ble utarbeidet noen form for observasjonsskjema med fokusområder i forkant av observasjonene. Observasjonene ble gjort for at forsker kunne danne seg et bilde av hvordan undervisningen så ut og på den måten virke støttende for de påfølgende intervjuene.

4.2 Det endelige utvalget

Ifølge Dalland (2007) velger man informanter på bakgrunn av hva man ønsker å vite mer om. Det ble derfor valgt ut informanter på bakgrunn av problemområdet og prosjektets rammer. Man velger de informantene som har de kvalifikasjonene som er relevante og kan bidra til å

besvare forskningsspørsmålene man sitter med (Thagaard, 2009). Det ble opprettet kontakt med tjue forskjellige ungdomsskoler i Rogaland i håp om å få tak i fire kroppsøvlingslærere og fire elever som kunne tenke seg å delta i undersøkelsen. Informasjonsskriv (vedlegg 1) ble sendt ut hvor det ble gitt detaljert informasjon om hva det innebar å delta, og en samtykkeerklæring som skulle signeres ved eventuell deltakelse. I informasjonsskrivet måtte det tas en vurdering i forhold til hvor mye informasjon som skulle deles med de potensielle informantene. Ifølge Thagaard (2009) vil det være noen begrensninger knyttet til mengden informasjon man bør gi som forsker. For detaljert informasjon kan påvirke informantens atferd og dermed også validiteten til prosjektet. Valget ble derfor å informere informantene kort om temaene som ville bli berørt. Tanken var at det var mer sannsynlig at noen kunne tenke seg å delta i undersøkelsen dersom de visste om hvilke temaer som ville bli diskutert.

Tidlig i prosessen opplevdes det som vanskelig å etablere kontakt med ”portvaktene” ved de ulike skolene. Portvakter er de personene som det er strategisk lurt å først etablere kontakt med dersom man ønsker å få tilgang til forskningsfeltet (Thagaard, 2009). I denne undersøkelsens tilfelle var dette rektorer og andre i administrative stillinger ved skolene. Da denne metoden viste seg å være lite fruktbar ble det valgt andre måter å finne informantene på. Det viste seg at døråpnerne ble tidligere praksislærere og bekjente som hadde tilgang til forskningsfeltet.

Ifølge Thagaard (2009) er utvalget strategisk når informantene representerer de egenskapene som er relevante for å besvare problemstillingen av studien. De fire lærerne som ble en del av utvalget i denne undersøkelsen kan ses på som strategisk utvalgte da de oppfylte kriteriet om å være kroppsøvlingslærere. De fire elevene som deltok ble også strategisk valgt ut. Disse er basert på et såkalt ekstrem case. De er valgt fordi de representerer en spesiell elevgruppe (Robson, 2002). I denne studien var det ønskelig at elevinformantene skulle representere de som ikke liker ballspillaktiviteter i kroppsøvingen. Det betyr ikke nødvendigvis at de misliker kroppsøvlingsfaget generelt. Metoden som ble brukt for å velge ut elever til undersøkelsen, beskrives av Dalland (2007) som snøballmetoden. Dette er når man først kontakter noen informanter som har de kvalifikasjonene som ønskes, for deretter å be dem komme med informanter som kan være aktuelle for å besvare problemstillingen. I denne undersøkelsen var det lærerinformantene som hjalp meg med å finne de elevene som kunne være interesserte i å delta.

4.3 Intervju

4.3.1 Intervjuguide

En intervjuguide er en plan for hvordan man ser for seg at intervjuet skal gjennomføres, og er et hjelpemiddel for å huske de temaene man skal ta opp. I intervjuguiden har man skrevet ned spørsmålene man ønsker å få svar på (Dalland, 2007), og siden disse spørsmålene er bestemt på forhånd kan intervjuguiden betraktes som en ramme for samtalen (Løkken & Søbstad, 2013). Kvale og Brinkmann (2009) omtaler intervjuguiden som et manuskript, og med det så mener de at intervjuet har et mer eller mindre stramt forløp. Til tross for et stramt forløp med fastsatte temaer, var intervjuguidene semistrukturerte – hovedspørsmålene var satt opp, men ordlyden og rekkefølgen var ikke fastlåst.

For å unngå at informantene kun svarte ja eller nei ble det utarbeidet spørsmål som utfordret informantene til å gå i dybden, til å forklare, beskrive og begrunne utsagnene sine. Måten dette ble gjort på var ved å introdusere spørsmålene med spørreord som hvordan, hva, hvilke, hvorfor og lignende. Ja/nei spørsmålene ble kun benyttet i oppfølgingsspørsmålene for å få avkrefte eller bekrefte informantenes utsagn (Sollid, 2013).

Intervjuguidene som var utarbeidet til prøveintervjuene (vedlegg 2 og 3) ble justert før gjennomføringen av de endelige intervjuene som utgjør datamaterialet i denne studien (vedlegg 4 og 5). De spørsmålene som av ulike grunner ikke fungerte som forventet i prøveintervjuene ble enten fjernet eller omformulerte. Et eksempel på omformulering fra prøveintervju til intervju: "Hvordan var ditt forhold til kroppsøving og ballspill som elev?" ble omformulert til "Kan du fortelle litt om ditt forhold til kroppsøving og ballspillaktiviteter som elev?" Intensjonen med å endre ordlyden slik var et ønske om at informantene da ville komme med mer spontane fremstillinger og fortelle mer på eget initiativ. Ønsket var å unngå å stille for mange oppfølgingsspørsmål da dette lett kan oppleves som ledende (Dalland, 2007).

De endelige intervjuguidene ble delt inn i ulike temaer. Disse temaene ble valgt med utgangspunkt i teorien som lå til grunn for å kunne besvare undersøkelsens problemstillinger. Temaene for lærerintervjuene ble delt inn i oppvarming, informantens bakgrunn, ballspill i

kroppsøving, planlegging, gjennomføring, evaluering og opplegget jeg observerte. Mens elevintervjuene ble delt inn i oppvarming, holdning til kroppsøvingfaget, ballspillaktiviteter i kroppsøvingen, lærerens undervisning og opplegget jeg hadde observert.

4.3.2 Prøveintervjuer av lærer- og elev

Ifølge Dalland (2007) har prøveintervju som hensikt å få et inntrykk av om spørsmålene man har utarbeidet klarer å fange opp det man er ute etter. Det ble først foretatt prøveintervju av en kvinnelig kroppsøvingslærer som hadde 60 studiepoeng i kroppsøving og jobbet i ungdomsskolen. Vedkommende hadde undervist i 17 år. Eleven som ble intervjuet var jente, og gikk i tiende klasse på ungdomsskolen. Hun var glad i kroppsøvingfaget, men ikke så begeistret for ballspillaktiviteter. I etterkant av begge intervjuene ble informantene bedt om å gi tilbakemelding. Disse tilbakemeldingene var med på å forme bearbeidelsen av den endelige intervjuguiden.

Prøveintervjuene var også en god anledning for å teste ut de praktiske aspektene ved intervjusituasjonen. Det ble i begge intervjuene benyttet lydopptaker som hjelpemiddel, noe som ifølge Thagaard (2009) også anbefales så sant informanten gir sitt samtykke til det. En klar fordel med å ta opptak, er at alt som sies blir bevart og gir mer fyldig data. Dessuten slipper man å notere underveis. Dette er fordelaktig da det å skulle notere underveis i intervjuet kan være med på å redusere den sosiale interaksjonen mellom intervjuer og informant (Thagaard, 2009).

4.3.3 Gjennomføring av lærer- og elevintervjuer

Intervjuguidene ble endret noe i forhold til prøveintervjuene. Samtidig som prøveintervjuene fikk frem svakheter med intervjuguidene, viste de samtidig styrker ved dem. Det var for eksempel svært nyttig at intervjuene var semistrukturerte, at en kunne endre rekkefølgen på spørsmålene underveis. Dette bidro til at informantene ble mer spontane og frittalende i sine svar, og som en følge av dette ble også intervjuene på mange måter mer en dialog mellom intervjuer og informanter. Det forekom heller ingen tekniske problemer med lydbåndet i forbindelse med intervjurundene. Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler å skape trygghet for informantene, samtlige intervjuer ble derfor gjennomført på de respektive informantenes skoler. Alle intervjuene ble transkribert like etter gjennomførelsen av intervjuene.

4.3.4 Presentasjon av informantene

Det har i denne masteroppgaven blitt gjennomført kvalitative intervjuer med åtte informanter hvorav fire var lærerinformanter og fire var elevinformanter. For å ivareta informantenes anonymitet, vil de ikke bli presentert enkeltvis, men heller under ett. Lærerinformantene hadde tolv, ti, tjue og tjueto års undervisningserfaring i kroppsøving. De hadde også ulik utdanning i forbindelse med kroppsøving. Én lærer hadde ti vekttall, én hadde grunnkurs i idrett og kroppsøving, én hadde grunnfag og mellomfag og ett år med fordypning i ballspill, mens den siste hadde grunnfag i kroppsøving. Lærerinformantene representerer begge kjønn, én var kvinne og tre var menn. Når det gjelder elevinformantene var kjønnsfordelingen motsatt: én var gutt, og tre var jenter. Én elev gikk i åttende, to i niende og en i tiende klasse. Fire ungdomsskoler inngår i undersøkelsen, hvor én elev og én lærer kom fra samme ungdomsskole. Informantene vil bli referert til som lærer 1, 2, 3, og 4, og elev 1, 2, 3, og 4. Det må påpekes at lærer og elev med samme nummerering ikke nødvendigvis representerer samme ungdomsskole.

4.4 En tematisk analyse

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) tar man valg av analysemetode med utgangspunkt i det som er studiens formål og emneområde. De mener at man allerede i forkant av intervjuene som forsker bør reflektere over hvordan man skal gjennomføre analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne undersøkelsen har det blitt anvendt en tematisk analyse. En fordel med den er blant annet at den er fleksibel og lettere å gjennomføre for lite erfarne forskere. Den bidrar også til at man kan oppdage temaer og begreper fortløpende i intervjuene (Braun & Clarke, 2006). Bruk av tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006) nyttig med tanke på at den gir god innsikt i et rikt og detaljert datamateriale. Med det så menes det blant annet at selve analyseprosessen starter når man begynner å lete etter mønster eller spørsmål av interesse – noe som starter allerede i gjennomførelsen av intervjuene. Analysen innebærer at man jobber seg frem og tilbake i datamaterialet og koder det som er av interesse (Braun & Clarke, 2006). Analysemetoden er med andre ord ingen lineær prosess, det er en prosess som tar tid og som ikke bør forhastes. Siden metoden er såpass fleksibel som den er, kan det være en utfordring for forskeren å vite hva en faktisk skal fokusere på (Braun & Clarke, 2006). Den tematiske analysen består av seks faser.

4.4.1 Fase 1: Bli kjent med datamateriale

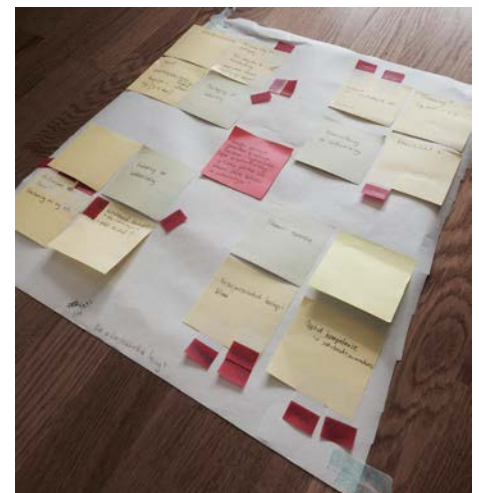
Etter at jeg hadde gjennomført intervjuene, transkriberte jeg datamaterialet fortløpende. Å transkribere vil si å overføre intervjuet fra lydopptakeren, til ord og bokstaver slik at det egner seg bedre til analysearbeidet (Dalland, 2007). Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) er dette en strukturering av datamateriale som gir bedre oversikt. På mange måter er det også begynnelsen på analysearbeidet. Jeg gjennomførte intervjuene og transkriberte dem. Dette gav meg en god mulighet til å bli kjent med datamaterialet jeg skulle jobbe videre med i analysen.

4.4.2 Fase 2: Koding av datamateriale

Med utgangspunkt i problemstillingene og aktuell teori laget jeg i denne fasen koder som beskrev interessante trekk ved datamaterialet. Kodene i datamaterialet til elevinformantene var selvhemming, TGFU, læringsklima, kompetanse og tilbakemeldinger. I datamaterialet til lærerinformantene endte jeg opp med følgende koder: læringsklima, TGFU, tradisjonell undervisning, tilbakemeldinger og selvhemming. Jeg valgte å gjennomføre denne prosessen manuelt og systematiserte de ulike sitatene ved hjelp av fargekoder.

4.4.3 Fase 3: Søking etter temaer

I denne fasen går man tilbake og analyserer på et bredere nivå, det vil si at man sorterer kodene inn under potensielle temaer (Braun & Clarke, 2006). Jeg samlet kodene som hadde fellestrekk, og grupperte dem sammen under de forskjellige temaene jeg hadde utarbeidet. Med utgangspunkt i problemstillingene valgte jeg fire forskjellige tema: planlegging, gjennomføring, evaluering og elevenes opplevelse. For å få en oversikt over tema med tilhørende koder valgte jeg å lage et stort tankekart (se bilde 1) med problemstilling, tema og koder.



BILDE 1: TANKEKART I FORBINDELSE MED ANALYSE.

4.4.4 Fase 4: Gjennomgang av temaer

Fase 4 starter når man har utarbeidet kategoriene og avgrenset dem (Braun & Clarke, 2006). Dette betyr at det i denne prosessen var en kontinuerlig prosess hvor temaene ble gjennomgått på ny, reorganisert og revurdert. Fase 4 var den fasen jeg opplevde som den vanskeligste fordi den på mange måter la føringen for hvordan drøftingen min ville se ut. Denne prosessen

foregikk i flere omganger. Ifølge Braun og Clarke (2006) bør det være en logisk og meningsfull sammenheng mellom datamaterialet og temaene som man utarbeider. Flere av temaene ble delt opp i flere mindre temaer, mens andre ble slått sammen. Dette gjenspeiles også i oppbygningen av resultat og drøftingskapittelet i oppgaven.

4.4.5 Fase 5: Definerings og benevning av kategorier

I denne fasen handler det om å utarbeide overskrifter på de temaene som presenteres i resultat og drøftingskapittelet. Ifølge Braun og Clarke (2006) bør overskriftene man benytter være presise og slagkraftige slik at de leserne en følelse av hva de handler om.

4.4.6 Fase 6: Produsere rapporten

I den siste fasen handlet det om å beskrive resultatene på en logisk og presis måte for leseren, slik at informantens sitater illustrerte de poengene som ble presentert i forbindelse med de ulike temaene (Braun & Clarke, 2006). Som i de andre fasene var også dette en fase hvor jeg jobbet mye frem og tilbake, revurderte og reorganiserte. Det endelige resultatet kan leses i resultat og drøftingskapittelet.

4.5 Presentasjon av data

I denne undersøkelsen har det blitt brukt sitater fra de respektive intervjuene for å belyse de temaene som anses som relevante for å besvare problemstillingene. Ifølge Thagaard (2009) er det helt vanlig innenfor kvalitative studier å presentere dataene i tekstform. Sitatene som anvendes blir presentert i kursivtekst og med anførselstegn noe som er vanlig prosedyre i forhold til APA sine retningslinjer. For å gjøre dataene mer oversiktlige for leseren ble informantsitatene presentert med innrykk til tross for at APA sine retningslinjer sier at kun sitater over ca. 40 ord markeres med innrykk og uten anførselstegn. Det skal også nevnes at rekkefølgen sitatene presenteres på ikke samsvarer med den rekkefølgen som spørsmålene ble stilt i intervjuene.

Ifølge Thagaard (2009) er det viktig å unngå sitater som preges av spesielle ord og uttrykk som kan tilkjenne informantene. Det var utfordrende å finne balansegangen mellom hvor mye som burde og kunne forandres på, uten at det fikk konsekvenser for meningsinnholdet.

Fyllord som ”eh”, ”mhm”, ”liksom” ble kuttet da disse hadde lite betydning for meningsinnholdet i sitatene.

Det er for øvrig alltid en viss fare for at informantene kan bli provosert av forskers tolkninger, særlig i sitater hvor de gjenkjenner seg selv. Grunnen til dette er ifølge Thagaard (2009) fordi sitatene blir tatt ut av en kontekst og satt inn i en sammenheng hvor forskeren skal belyse et poeng. Dette kan for informantene oppleves som et slags overgrep. Samtidig kan det være utfordrende dersom informantene ikke kjenner seg igjen. Jeg syntes derfor det er viktig å presisere at de resultatene som presenteres er mine tolkninger og vurderinger knyttet til denne undersøkelsen, at de ikke nødvendigvis sier noe om hvordan informantene opptrer i andre undervisningssammenhenger i faget.

4.6 Ethiske overveielser – informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser

Det finnes tre viktige problemområder man som forsker bør forholde seg til og reflektere over gjennom hele forskningsprosessen. Disse tre områdene er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2009). De etiske retningslinjene ble forsøkt overholdt. I forkant av intervjuene ble det sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) til informantene hvor det ble opplyst om hva formålet med undersøkelsen var, samt hovedtrekkene i den og deres rolle i undersøkelsen. Det ble også opplyst om at de kunne trekke seg når som helst i prosessen. Ifølge Thagaard (2009) bør man i et slikt informasjonsskriv, eller før gjennomførelsen, opplyse om og forberede informantene på at resultatene av undersøkelsen settes inn i en faglig sammenheng som for noen informanter kan oppleves som fremmede. Jeg forsøkte å gjennomføre dette med samtlige informanter. Det var også vedlagt samtykkeerklæring i informasjonsskrivet. Dette var en kvittering hvor informantene ble bedt om å gi deres skriftlige samtykke til deltakelse i undersøkelsen, og med det dermed også tillatelse til fremtidig bruk av datamaterialet som ble samlet inn (vedlegg 3 og 4). Ifølge NESH (2006) sine retningslinjer er det slik at man vanligvis er pliktet til å få foresattes samtykke dersom barn under 15 år skal delta i forskning. I denne studien var tre av fire elevinformanter under 15 år, og det var derfor nødvendig med tre samtykker fra foresatte.

Da dette var en undersøkelse hvor personopplysninger ble behandlet elektronisk var det jfr. Personopplysningsloven §31 meldepliktig. Det ble derfor sendt inn en søknad til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som ble godkjent (vedlegg 7) (NESH, 2006).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) innebærer konfidensialitet at private data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres. Når det gjelder ivaretagelsen av konfidensialitet i denne undersøkelsen ble deltakerne informert om hvordan de skulle anonymiseres og opplyst om hvordan lydopptakene skulle oppbevares. De ble også informert om at det kun var forsker og veileder som ville ha tilgang til lydopptakene, og at de ville bli slettet ved slutten av undersøkelsesprosessen. Informantenes anonymitet i teksten ble ivaretatt i tråd med Thagaards (2009) råd. Hun skriver at kun det som er sentralt i forhold til meningsinnholdet i teksten bør fremheves, og at beskrivelser som ikke er relevante for poenget bør nedtones. Dette ble forsøkt overholdt på best mulig måte (Thagaard, 2009).

Informantene ble forsøkt ivaretatt gjennom hele prosessen. Thagaard (2009) skriver at man i forkant av intervjuene bør reflektere over hvilke konsekvenser deltakelse i prosjektet har for de som deltar. Som forsker har man ansvar for at deltakerne ikke utsettes for skade eller betydelige belastninger i deltakelse ved slike prosjekter (NESH, 2006). Jeg opplevde at deltakerne var fortrolige med hva det innebar å delta. Jeg anså heller ikke temaene som ble tatt opp som svært sensitive. For meg handlet det mest om å holde en nøytral posisjon som forsker, noe som vil si at man verken opptrer som kritisk eller som informantens advokat.

4.7 Reliabilitet og validitet

Det stilles ifølge Dalland (2007) to krav til forskningens datamateriale som har betydning for hva de kan brukes til og hvilken verdi de har for undersøkelsen man gjennomfører. De to kravene er reliabilitet og validitet, og kan ifølge Thagaard (2009) innenfor kvalitativ metode forstås som undersøkelsens pålitelighet og gyldighet. En noe mer presis forklaring på reliabilitets begrepet kan sies å være i hvilken grad man kan etterprøve undersøkelsens resultater (Kvale & Brinkmann, 2009). Mens en mer fordypende forklaring på validitet kan sies å handle om hvorvidt forskningen som er gjennomført representerer den virkeligheten man har studert (Silverman, 2001).

4.7.1 Styrker og svakheter med undersøkelsen

Styrker med undersøkelsen:

For å sikre reliabiliteten ble det blant annet tatt lydopptak av samtlige intervjuer, i tillegg til at det ble skrevet fyldige beskrivelser i form av ord-for-ord transkripsjoner. Ifølge Silverman (2001) kan det å ha fyldige beskrivelser øke undersøkelsens reliabilitet. Økt reliabilitet ble også sikret gjennom ivaretagelse av informantens konfidensialitet. Anonymiseringen av informantene, i tillegg til at intervjuene ble gjennomført i trygge rammer for både elev- og lærerinformanter, bidro trolig til mer ærlige og beskrivende informasjon fra deres side (Kvale & Brinkmann, 2009).

Det kan videre tenkes at gjennomføringen av prøveintervjuer også bidro til å øke reliabiliteten, fordi jeg fikk øve meg på å være intervjuer, og som følge av dette også være bedre forberedt. Det var også en fordel å bli bevisst egne svakheter i gjennomførelsen av intervjuene. Ifølge Thagaard (2009) blir måleinstrumentet mer pålitelig nettopp fordi intervjueren gjennom trening blir mer profesjonell, og på bakgrunn av dette også bedre rustet for å gjennomføre et mer hensiktsmessig intervju, i forhold til det som er formålet med intervjusamtalen. Det at informantene i prøveintervjuene tilhørte samme målgruppe som informantene i analyseintervjuene, var også en styrke med tanke på påliteligheten til undersøkelsen. Intervjuguidene til både elev- og lærerintervju var identiske i samtlige analyseintervjuer og fremgangsmåten var også tilnærmet lik. Ifølge Thagaard (2009) bidrar like fremgangsmåter til økt pålitelighet i undersøkelser som gjennomføres.

Når det gjelder validiteten til undersøkelsen kan denne styrkes ved gjennomsiktighet ("transparency") (Silverman, 2001). Ifølge Silverman (2001) betyr det at man tydeliggjør grunnlagene for tolkningene, og gir en detaljert beskrivelse av strategien og analysemetodene som har ført frem til de endelige konklusjonene som presenteres. Dette kan bidra til å øke troverdigheten til undersøkelsen, fordi du som leser har mulighet til å lese transkripsjonene som har blitt gjort i sammenheng med intervjuene, og gjøre dine tolkninger på bakgrunn av transkripsjonene. I tillegg til transkripsjonene styrkes validiteten ved at informantene også hadde mulighet til å lese gjennom transkripsjonene som ble utarbeidet, noe de for øvrig ble informert om i forkant av intervjusamtalene. Dette kalles for "member checking", og gir ifølge Jones, Hanton og Connaughton (2002) informantene muligheten til å bekrefte eller

avkrefte om man som forsker har forstått dem riktig, og på bakgrunn av dette øke gyldigheten i datamaterialet. "Member checking" ble også gjort underveis i intervjusekvensene, hvor det ble passet på å stille oppfølgingsspørsmål til informantene, som for eksempel; "har jeg forstått deg riktig når du sier...?"

Siden jeg har liten undervisningserfaring og kun lærerutdanningens undervisningspraksis å støtte meg til, hadde jeg i forkant av intervjuene satt meg inn i aktuelle teorier tilknyttet til ballspillundervisningen i skolen. Dette gjorde jeg for å få koherens mellom det teoretiske rammeverket. Store deler av teorikapittelet og metodekapittelet var utarbeidet allerede før gjennomføringen av intervjuene. Ifølge Krumsvik (2014) bidrar dette til å styrke validiteten i forskningsprosjekt. Han skriver at det å sette seg inn i metodelitteratur, tidligere forskning og aktuelle teoretiske perspektiv i forkant av intervjuprosessen, kan være en medvirkende faktor i å styrke validiteten i forskningen (Krumsvik, 2014).

Svakheter med undersøkelsen:

Samtidig som de overnevnte faktorene var med på å øke reliabiliteten og validiteten til undersøkelsen, var det selvsagt også faktorer som kunne vært bedre. Det kan tenkes at lærerinformantene oppførte seg annerledes med tanke på at jeg observerte dem i forkant av intervjuene, til tross for at dette hadde blitt tatt høyde for ved at det var forberedt et spørsmål om akkurat dette i forbindelse med elevintervjuene. Her ble elevene spurt om undervisningstimen jeg observerte gjenspeilte den undervisningen de vanligvis opplevde. Det faktum at læreren kan oppføre seg annerledes under observasjon omtaler Kleven et al. (2014) som observatøreffekten.

Det kan også tenkes at tidsperspektivet utgjør en svakhet ved studien. Kvalitative undersøkelser er ofte tidskrevende, noe også denne undersøkelsen bærer preg av. Hadde flere informanter deltatt, ville undersøkelsens validitet i et kvantitativt ståsted også blitt styrket. Akilleshælen til den kvalitative forskningen er ifølge kvantitativ forskning at antall informanter ofte blir for lite til å kunne generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2009). En annen svakhet med undersøkelsen er at man ikke nødvendigvis vil få de samme funnene dersom man gjennomfører datainnsamlingen på ny. Det kan for eksempel forekomme misforståelser i kommunikasjonsprosessen (Dalland, 2007). Det kan ikke utelukkes at det også er tilfellet for denne studien.

Da det var store mengder data som skulle analyseres var det også vanskelig å trekke ut det som var mest relevant og de viktigste funnene. Jeg har trukket ut det jeg ser på som mest hensiktsmessig for å besvare problemstillingene (Dalland, 2007). Det kan også ha forekommet feiltolkninger i interaksjonen mellom meg og informantene. Som forsker har en egne fortolkninger og subjektive meninger i forhold til observasjonene som har blitt gjort (vedlegg 5), og man kan på mange måter si at observasjon som metode kun tar hensyn til ”øyet som ser” (Kleven et al., 2014). For å nyansere dette noe har jeg valgt å benytte meg av en form for flermetodestudie med hvor observasjon fungerer som støtte og justeringsverktøy for det kvalitative forskningsintervjuet.

Funnene i denne studien gjelder for informantene i denne undersøkelsen, noe som betyr at det ikke nødvendigvis er overførbart til andre kroppsøvlingslærere sin undervisning, eller andre elever som mistrives med ballspill sin oppfatning av undervisningen. Dette betyr at resultatene i undersøkelsen ikke kan generaliseres.

5 Resultat og drøfting

Hensikten med undersøkelsen var å belyse hvordan fire kroppsøvingslærere planlegger, gjennomfører og evaluerer egen ballspillundervisning. I tillegg var det et ønske om å se nærmere på hvorvidt prinsippene for ballspilltilnærmingen TGFU gjenspeiles i lærernes refleksjoner knyttet til de ulike temaene. Et annet mål var å forsøke å identifisere elever som mistriivdes med ballspill sin erfarte læreplan i forbindelse med ballspillaktiviteter, og å drøfte om bruk av TGFU på noen måte kunne bidratt til at elevene hadde hatt en mer positiv opplevelse av undervisningen. Disse problemstillingene aktualiserer av litteratur som antyder at bruk av TGFU vil kunne ha positive implikasjoner for svakere presterende elever i ballspillundervisningen. Litteraturen vitner blant annet om økt trivsel (Allison & Thorpe, 1997; Hopper, 2002; Rink, 1996a; Rink, 1996b; Turner & Martinek, 1992; Lawton, 1989; Griffin et al., 1995). Resultatene fra analysen vil bli fremstilt i forhold til undersøkelsens problemstillinger, og analyse og tolkninger av informantenes svar blir drøftet på bakgrunn av utvalgt litteratur.

5.1 Planlegging av ballspillundervisningen

5.1.1 Anvendt tid til å planlegge

Det kan være utfordrende å planlegge undervisning i hvilket som helst fag i en hektisk lærerhverdag. Lærerne i ungdomsskolen underviser ofte i flere fag. Dette resulterer i at dagene består av å undervise, planlegge undervisning, rette prøver, samarbeide og delta på møter. I tillegg skal lærerne følge opp både elever og foresatte, de skal være kreative, faglig dyktige og selvreflekterende. Lærernes rolle er med andre ord svært innholdsrik og kompleks. Denne kompleksiteten handler for det første om at man jobber med mennesker, og at undervisning er en krevende prosess. Som profesjonell lærer må man forholde seg til alle de ulike aspektene ved undervisningssituasjonen. Med utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen er det tydelig at planlegging er en tidkrevende og kompleks oppgave (Engelsen, 2002). Man skal blant annet forholde seg til faktorer som påvirkes av elevene. Dette handler ikke bare om antall elever og hvilket kjønn de har. Det handler kanskje vel så mye om hvilket ferdighetsnivå og interesser elevene har. Samtidig vil det også være andre faktorer som spiller inn på planleggingen, som for eksempel rammebetingelsene skolen har å tilby. Det kan være økonomiske rammebetingelser, fasiliteter og/eller utstyret skolen har til

rådighet (Engelsen, 2002). Den didaktiske relasjonsmodellen fungerer som en teoretisk ramme å organisere planleggingsarbeidet i. Det å ha et verktøy av denne typen hjelper kan hjelpe læreren i sitt profesjonelle arbeid. Planleggingen kan systematiseres og effektiviseres. (Engelsen, 2002). Modellen kan ifølge Imsen (2002) fungere som en felles plattform når undervisningen skal planlegges.

Kroppsøvningsfaget har som alle andre fag i skolen også en læreplan man må forholde seg til. Læreplanen er fagets styringsdokument og legger føringer for hva elevene skal gjennom i løpet av de årene de tilbringer på ungdomsskolen (Utdanningsdirektoratet, 2015). En sentral oppgave for kroppsøvningslæreren vil derfor være å analysere fagets læreplan, bryte ned kompetansemål til konkrete læringsmål for så å utforme tilhørende gode undervisningsøkter som skal utvikle elevenes kompetanse (Brattenborg og Engebretsen, 2001).

Det er nærliggende å tro at planlegging av ballspillaktiviteter spiller en rolle for hvilken opplevelse elevene får av undervisningen. Flere studier forteller oss at altfor mange av elevene i skolen mistrives med ballspillaktiviteter (Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Flagestad & Skisland, 2002; Andrews & Johansen, 2005; Andrews & Johnsen, 2008; Christiansen, 2010; Borgen & Leirhaug, 2012, Kolle et al, 2012). Slike funn aktualiserer spørsmål som går på hvordan denne undervisningen faktisk gjennomføres, og dermed også på planleggingsfasen.

I denne studien har det blant annet vært aktuelt å belyse hva lærerne tenker om planlegging. I lærerintervjuene ble informantene spurt om hvor mye tid de brukte på å planlegge undervisningen i ballspill. Følgende sitater viser noe av hva lærerne tenker om planleggingsfasen:

”(...) nå etter så mange år blir det en del automatikk i det, og jeg går ikke inn og bruker et skjema lengre, og planlegger hver eneste time og slik.” (Lærer 1).

”(...) det kan ikke ta for lang tid. Men det handler litt om hva slags klasse du har. Hvis du har en klasse som er veldig okay, så slipper du å ta så mye hensyn og slipper på en måte å planlegge veldig detaljert.” (Lærer 2).

"(...) Nei, når har jeg jo drevet på med dette i tjue år, så jeg bruker ikke veldig lang tid på det." (Lærer 3).

"Nei ikke spesielt lang tid." (Lærer 4).

Man kan lese at lærerinformantene ikke opplever at de bruker særlig mye tid på dette. Ut fra sitatene kan man se at både lærer 1 og lærer 3 argumenterte for at lang undervisningserfaring gjør at planleggingen av undervisningen ikke tar særlig lang tid. Lærerne i undersøkelsen har ti, tolv, tjue og tjueto års undervisningserfaring i faget. Dersom lang undervisningserfaring er grunn til å bruke liten tid på planlegging, kan en anta at disse lærerne ikke lenger føler behov for å planlegge undervisningen på samme måte som de gjorde da de var nyutdannede. Dersom dette er tilfelle strider det mot det Housner og Griffey (1985) sin studie antyder. Ifølge dem bruker den erfarne kroppsøvingslæreren mer tid på å planlegge undervisningen enn det uerfarne kroppsøvingslærere gjør (Housner & Griffey, 1985). Hva dette skyldes er ikke godt å si, men det kan kanskje tenkes at noen lærere nettopp gjennom erfaring faktisk ser hvor kompleks undervisningssituasjonen faktisk er, og at de derfor ser behovet for en god planlegging. Det kan muligens være at lærerinformantene i denne studien opplevde at rutinen deres bidro til at de hadde lettere for å være impulsive og fleksible i undervisningen, og at de derfor ikke trengte å detaljerte planer for undervisningen.

Det at lærerinformantene forteller at de bruker liten tid på planlegging står ikke bare i kontrast til Housner og Griffey (1985) sin studie, det står også i kontrast til elevenes oppfattelse av hvor mye tid de forestiller seg at lærerne bruker på dette. Elevinformant 2 sier følgende:

"Læreren bruker jo tid på det før. Kanskje dagen eller to dager før."

Dette sitatet antyder at denne eleven opplever at læreren har brukt tid på å forbedre timen. At en elev opplever at læreren er forberedt selv om det kanskje ikke er tilfellet kan nok henge sammen med at en rutinert lærer klarer å gjennomføre en ballspilløkt uten å avsløre manglende forberedelse.

På den ene siden er det selvfølgelig godt at lærerne opplever at de gjennom erfaring har tilegnet seg kunnskap og kompetanse slik at de føler seg trygge på undervisningssituasjonen.

På den andre siden trekker forskning frem viktigheten av god planlegging som forutsetning for økt kvalitet på undervisningen (Brattenborg og Engebretsen, 2001). En del litteratur fremstiller TGFU som en tilnærming som ville økt kvaliteten på ballspillundervisningen (Chandler, 1996; Allison & Thorpe, 1997; Balakrishnan et al., 2011; Chatzipanteli et al., 2015). Denne tilnærmingen har flere steg og stiller mange krav til den læreren som skal undervise. Mitchell og kollegaene (2013) trekker for eksempel frem at læreren må stille gode spørsmål for å fremme elevenes kompetanse i de aktuelle ballspillene. Det er mulig at dette er en uvant måte for kroppsøvingslærere å undervise på, og vil derfor kreve at læreren bruker en del tid på å finne frem til gode spørsmål å stille eleven.

Det kan kanskje tenkes at lærerinformantene ville prioritert mer tid på planlegging dersom de hadde benyttet seg av tilnærmingen TGFU. En taktisk tilnærming baseres på en nøye planlagt undervisningsplan hvor dybdelæring og kognitiv kompetanse står sentralt (NOU 2014:7, 2014; Dodds et al., 2001; Griffin et al., 1999; Kirk & Macdonald, 1998; Rovegno et al., 2001; Balakrishnan et al., 2011). Undervisning som bygger på et konstruktivistisk læringssyn (Griffin & Butler, 2005) hvor problemløsning er et viktig pedagogisk prinsipp (Mitchell et al., 2013) oppstår ikke tilfeldig, men er en møysommelig prosess som stiller krav til forberedelsesfasen. En godt forberedt lærer kan stille elevene riktige spørsmål og dermed skape tenkende elever i ballspill (Griffin & Patton, 2005). Disse spørsmålene bør ifølge Mitchell og kollegaene (2013) være en integrert del av planleggingen til den enkelte lærer som anvender TGFU. En rendyrket tilnærming til TGFU (se figur 2 i teorikapittelet) består av seks steg. En så stor modell tilsier at det kreves en hel del planlegging å gjennomføre en undervisning med denne modellen som utgangspunkt.

Samlet sett kan det se ut som om at nok tid til planlegging kan være avgjørende for hvorvidt en kan gjennomføre en ballspillundervisning med en taktisk tilnærming.

5.1.2 Fokus på innhold i planleggingen

Det at lærerinformantene bruker såpass liten tid til planlegging kan medføre at lærerne ikke klarer å gjennomføre den undervisningen de faktisk ønsker. Hergeirsson (2015) påpeker at god planlegging bidrar til økt stimulering av læringsmålene i undervisningen. Det er nærliggende å tro at de aller fleste lærere har en mer eller mindre bevisst forestilling om

hvilke læringsmål en har for undervisningen. Med det sagt vil nok disse læringsmålene være av svært varierende karakter.

En kan kanskje anta at noe av grunnen til at elevinformantene ikke trives med ballspill kommer som en følge av manglende planlegging. Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) vil nemlig elevene fort oppleve undervisningen og pensumet som kjedelig og lite relevant uten at det er god planlegging tilstede.

På bakgrunn av det lærerinformantene fortalte i intervjuene virket det som om det som ble prioritert høyest i forbindelse med planleggingen av ballspillaktiviteter var innholdet i undervisningen. I denne sammenhengen vil det være snakk om innhold i en tradisjonell tilnærming. Dette betyr at lærerinformantene hadde fokus på hvor mange og hvilke øvelser som skulle gjennomføres – ”koldtbord curriculum” (Siedentop & Tannehill, 2000), og lite konkrete læringsmål og dybdelæring. Følgende lærersitater belyser dette:

”(...) jeg har en idé om hvilke øvelser vi skal ha i løpet av en økt.” (Lærer 1).

”Dersom du har en klasse som er veldig okay, så slipper du å ta så mye hensyn og slipper på en måte å planlegge veldig detaljert. Har du en klasse som er veldig ustrukturert og som kan være vanskelige å håndtere, så må du være mye mer detaljert fra minutt til minutt” (Lærer 2).

”(...) jeg tror jeg sitter inne med en ganske okay øvelsesbank.” (Lærer 3).

”(...) jeg prøver bare å tenke gjennom at du prøver å ha litt tekniske øvelser. Eller litt felles kjekk oppvarming, så litt teknikk og at de får spille ganske mye.” (Lærer 4).

Ifølge den didaktiske relasjonstenkningen til Bjørndal og Lieberg (Engelsen, 2002) finnes det flere didaktiske grunnfaktorer som må ses sammen når en skal planlegge god undervisning. Å kun planlegge innholdet i form av øvelser og antall repetisjoner utelater mange viktige aspekter ved undervisningssituasjonen. En slik planlegging vil i beste fall bli ensformig, men kan i verste fall resultere i elever som mistrives i ballspillundervisningen. I intervjuene var det for eksempel ingen av lærerne som nevnte konkrete læringsmål i forbindelse med planlegging av ballspill. Det å planlegge undervisning uten å ha et konkret læringsmål fremstår som lite

forenelig med en taktisk tilnærming. Til tross for et ganske enfoldig fokus var det mye som tydet på at lærerne selv opplevde at planleggingen av egen undervisning var tilfredsstillende.

Dette henger kanskje sammen med at lærerinformantene praktiserer en undervisning som stemmer mer overens med den tradisjonelle tilnærmingen til ballspillundervisning. Dersom man ser lærerinformant 4 sitt sitat: *"(...) jeg prøver bare å tenke gjennom at du prøver å ha litt tekniske øvelser. Eller litt felles kjekk oppvarming, så litt teknikk og at de får spille ganske mye."* kan det virke som om denne læreren sin undervisning hører hjemme i en tradisjonell tilnærming til ballspill. En slik tradisjonell tilnærmingen har et typisk format hvor man først har oppvarming, deretter teknikktraining og avslutter med spill (Allison & Thorpe, 1997; Bunker & Thorpe, 1986; Metzler, 2005). Sitatet vitner om en undervisning som har nøyaktig denne oppbyggingen.

I samtlige lærerintervju var det lite som tydet på at det ble praktisert TGFU i forbindelse med planleggingen av undervisningen. Dersom det er ønskelig å planlegge og gjennomføre en undervisning som virker positivt for de elevene som mistrives med ballspillundervisningen kan det tenkes at en taktisk tilnærming hvor planleggingen omfatter mer enn en rik øvelsesbank med tilhørende teknikktraining vil være et fornuftig valg. Dersom tilnærmingen gjennomføres riktig vil det for eksempel være mer sammenheng mellom de teknikkene elevene lærer, og hvordan disse overføres til det ferdige spillet (Bunker & Thorpe, 1982). Dette betyr at elevene skal øve på ulike teknikker, men at dette skjer i spillrelaterte øvelser og i riktig kontekst (O'Leary, 2002; Griffin & Patton, 2005). En mulig fordel med dette kan være at elevene faktisk lærer seg å spille de ballspillene som det undervises i, og ikke bare lærer de tekniske ferdighetene som spillet krever (Halling et al., 2011). Med det sagt stiller en teknisk tilnærming krav til lærerens kompetanse. Det er ikke en selvfølge at en lærer som underviser i kroppsøving verken har kjennskap til eller kompetanse til å gjennomføre en undervisning slik den beskrives i den taktiske tilnærmingen.

5.1.3 Oppbyggingen av ballspillundervisningen

For at læringsprosessen i ballspill skal finne sted må det settes av tid til planlegging og planleggingen må omhandle mer enn en liste med tilfeldige aktiviteter. Det bør legges både kortsiktige og langsiktige planer for å få oversikt over det man faktisk ønsker at elevene skal lære (Brattenborg & Engebretsen, 2001). Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) tilsier

imidlertid kvantitative studier at 25 % av undervisningstiden går bort i at elevene venter mens de mottar informasjon og lærerinstruksjoner, mens Waring et al. (2007) antyder at enkelte elever i kroppsøvingfaget tilbringer opptil hele 80 % av kroppsøvingstimene i ventende posisjoner. Det kan tenkes at en grunn til dette er dårlig planlegging og at oppbyggingen av undervisningen dermed blir lite målrettet. I en slik undervisningssituasjon vil det trolig også være liten tid igjen for elevene til å være i aktivitet og faktisk lære noe - liten ALT-PE (Siedentop og Tannehill, 2000). Med tanke på at lærerne har to økter med kroppsøving i uken hvor hver økt varer i omtrent 45 minutter, er det særdeles viktig at man planlegger godt for at ALT-PE skal finne sted i undervisningen av ballspill. Dette gjelder både planlegging som går på øktene hver for seg, men også planlegging som omhandler en lengre periode. Det tar tid å lære seg et ballspill. Lærerne i undersøkelsen ble spurt om hvor mange uker de underviste en bestemt ballaktivitet når det først hadde startet på en.

”Nei, jeg tenker fire uker bør være greit. Tre uker blir for lite. (...) så de får fem uker og det er ti økter. Da er det nok til at de har sjans til å automatisere en del ting”
(Lærer 1).

”Tre til fem uker per tema.” (Lærer 2).

”(...) Nå har vi jo to timer i uka med kroppsøving, og det kan fort være fire, fem, seks uker, slik at vi får litt strekk på det. For da er det også mye lettere å bygge det opp mot noe.” (Lærer 3).

”Nja. Tre-fire uker. (...) Gjentar det litt flere ganger i strekk når du kommer litt inn i det og husker reglene.” (Lærer 4).

Ut fra sitatene kom det frem at det blir brukt omtrent 3-5 uker (gjennomsnittlig 4 uker) på ballaktiviteten det var fokus på. Lærer 1 fortalte at dette var nok tid til å automatisere bevegelser og teknikker. Mens lærer 3 antydte at det var lettere å bygge det hele opp til et spill når man først fikk litt strekk på det. Det krever imidlertid at lærer 1 og 3 planlegger undervisningen på både kort og på lang sikt dersom de skal oppnå disse tingene.

På bakgrunn av observasjonene (vedlegg 5) og intervjuene (vedlegg 3 og 4) som ble gjennomført er det også mye som tilsier at undervisningen som gjennomføres hører til under en tradisjonell tilnærming til ballspill. Da en slik tilnærming ifølge Bunker og Thorpe (1986) er kjent for å være instruksjonsbasert, kan det også tenkes at det blir liten tid for elevene til å lære noe særlig i undervisningen. Forskning sier som nevnt at 25 % av undervisningen går bort i lærerinstruksjoner (Siedentop & Tannehill, 2000). En mindre tradisjonell undervisning kunne kanskje resultert i at en annerledes oppbygging av timen kunne resultert i mer effektiv bruk av tiden.

I lærerintervjuene ble informantene spurt om hvordan de la opp undervisningen i ballspill, og hva de ønsket at elevene skulle lære i løpet av ukene det aktuelle ballspillet ble undervist:

"(...) det er ikke store og høye mål, men litt regler og litt automatikk i bevegelsene."
(Lærer 1).

"Jeg tror det er viktig med progresjon. Det er viktig at du har alle med deg. (...) Det viktigste når du starter er at du har hatt de grunnleggende øvelsene med alle. At du ikke bare begynner med vanskelige øvelser." (Lærer 2).

"Det handler om grunnteknikker. (...) lære disse grunnleggende teknikkene." (Lærer 3).

"Nei, altså først må noen bare bli venn med ballen, og så å forstå hovedideen i spillet da. (...) jeg prøve å bruke mye tid på spill fordi det liker de godt, men at du tar med deg det du øver på inn i spillet." (Lærer 4).

Man kan se at lærerne fokuserer på at elevene skal lære grunnleggende teknikker i forbindelse med de ulike ballspillene. Dette tyder trolig igjen på at lærerne praktiserer en tradisjonell tilnærming til ballspill (Bunker & Thorpe, 1986). Sitatene beskriver en undervisning der de tekniske øvelsene ble øvd på isolert og utenfor en spillkontekst, noe blant annet Bunker & Thorpe (1986) og Metzler (2005) trekker frem som karakteristisk for den tradisjonelle tilnærmingen. Dersom det ikke er sammenheng mellom øvelsene, og det ferdige spillet vil det være vanskelig for elevene å delta i det ferdige spillet. Dette gjelder spesielt i tilfeller hvor de

tekniske ferdighetene allerede er svake hos elevene (Halling et al., 2011). Følgende elevsitater fra elev 3 og elev 4 kan belyse at manglende tekniske- og taktiske ferdigheter gav dem utfordringer med tanke på deltakelse i det ferdige spillet:

”(...) jeg synes det er så mye å fokusere på. Siden du må fokusere på å ha kontroll på ballen, og ikke å løpe på noen eller å bli løpt på. Så må du jo også huske å kaste eller å sparke ballen til andre også.” (Elev 3).

”(...) jeg synes det er vanskelig å ta ballen og liksom gjøre noe, og sende den til noen andre eller noe.” (Elev 4).

Elev 3 syntes at det er vanskelig å fokusere på alt som foregår i spill hvor det er ball involvert. Det er ikke utenkelig at dette handler om manglende ferdigheter. Dette kan tenkes å være en følge av at informantene kun har blitt eksponert for isolert teknikktraining, og ikke gjennom spillrelaterte øvelser. Observasjoner av undervisningen tegnet også bildet av at undervisningen som eleven deltok i bar preg av en tradisjonell tilnærming.

Det kom enda tydeligere frem i elev 4 sitt sitat at manglende ferdigheter, taktiske egenskaper og evner til å ta gode beslutninger i forbindelse med spillet, gjør at eleven opplever det som vanskelig å vite hva en skal gjøre med ballen når vedkommende først får den. Det er ikke utenkelig at eleven opplever en tradisjonell ballspilltilnærming i undervisningen (Bunker & Thorpe, 1986). Til sammenligning ville en taktisk tilnærming på ulike måter og gjennom ulike steg utfordret eleven på å bruke metakognitive egenskaper i læringssituasjonen (Chatzipanteli et al., 2015). Observasjon av undervisningen som eleven deltok i viste en tradisjonell tilnærming til ballspillaktiviteter.

Ifølge Chatzipanteli og kollegaer (2015) har bruk av TGFU en positiv påvirkning på elevenes metakognitive aktivitet og atferd i undervisningen. Det kan derfor tenkes at tilnærmingen kan være en bidragsyter i undervisningen til informantene for å utvikle tenkende elever i ballspillene (Griffin & Patton, 2005). Ved riktig bruk av TGFU vil lærerne til elev 3 og 4 kunne legge til rette elevene utvikler kompetanse til å ta bedre avgjørelser i spillet. Riktig bruk av TGFU kan i dette tilfellet bety at øvelsene som lærerne presenterer i forbindelse med

ballspillet er overførbare og stimulert i riktig kontekst (Chandler, 1996; Allison & Thorpe, 1997; Griffin & Patton, 2005).

Lærer 4 var den eneste av informantene som faktisk nevnte noe om å koble tekniske øvelser opp mot et spill: *”(...) jeg prøver å bruke mye tid på spill fordi det liker de godt, men at du tar med deg det du øver på inn i spillet.”* Dette tyder på at informanten bruker tekniske øvelser i en spillrelatert sammenheng slik O’Leary (2012) og Griffin og Patton (2005) beskriver i forskningslitteraturen. Lærer 4 sier ikke noe i intervjuet om hvilke type øvelser som blir brukt. Informanten forteller bare at elevene øver på teknikkene i spillet. Observasjon av undervisningen til denne læreren viste at det i basketballundervisningen både ble brukt en *”titrekkøvelse”* (se vedlegg 5), et spill hvor det var færre spillere på banen og spill med lag inndelt etter ferdighetsnivå. Alle disse tre elementene indikerer en taktisk tilnærming i tråd med TGFU. Med det sagt virker det ikke som om læreren har et bevisst forhold til TGFU som tilnærming.

Planlegging av ballspillundervisning handler som sagt både om planer for den enkelte undervisningsøkten, samtidig som det handler om å ha en større plan hvor denne økta blir en meningsfull bit at en mer langsiktig oppbygd plan. I dette planleggingsarbeidet er det blant annet viktig å passe på at det er sammenheng mellom de didaktiske grunnfaktorene i den didaktiske relasjonsmodellen (Engelsen, 2002). Følgende sitater sier noe om hvordan lærerne planlegger den enkelte undervisningstimen:

”(...) man må ha en idé om hvor mange økter man skal ha og hvilke hovedferdigheter man skal jobbe med, og hvilke progresjon.” (Lærer 1).

”Jeg pleier å ha en del grunnleggende gjennomgang og grunnleggende bevegelser og øvelser.” (Lærer 2).

”(...) det som er viktig for meg er å bygge opp en progresjon i spillet slik at vi øver på ting som vi plukker opp, og kommer tilbake til og bygger det opp til et spill for alle. For det vil og være viktig med tanke på at elevene vet hva de blir målt i.” (Lærer 3).

”(...) litt felles kjekk oppvarming, så litt teknikk og så at de får spille ganske mye. At det skal være lystbetont.” (Lærer 4).

Lærer 2 og 4 sine sitater indikerer en ballspillundervisning basert på en tradisjonell oppbygging – oppvarming, teknikktrening og spill. Observasjon av lærer 2 sin innebandyundervisning viste en undervisning strukturert på tradisjonelt vis hvor elevene startet med ulike oppvarmingsøvelser (se vedlegg 5), dernest ble elevene utfordret på tekniske øvelser i en hinderløype, og til slutt ble de presentert for en avsluttende spillesekvens. Dette opplegget er helt i tråd med det litteraturen forteller om den tradisjonelle tilnærmingen (Metzler, 2005; Bunker & Thorpe, 1986; Allison & Thorpe, 1997).

5.1.4 Elevmedvirkning og planlegging i ballspillundervisningen

Flere studier rapporterer om positive resultater ved bruk av TGFU (blant annet Allison & Thorpe, 1997; Balakrishnan et al., 2011; Chatzipanteli et al., 2015; Butler, 1996). Økt trivsel blant elevene og bedre planlegging er kun noe av det det rapporteres om ved bruk av en slik tilnærming (Lawton, 1989; Griffin et al., 1995; Rink, 1996a; Rink, 1996b; Turner & Martinek, 1992). Økt elevmedvirkning i planleggingsprosessen er muligens et annet element som kan føre til økt trivsel blant elevene. Ntoumanis (2001) mener at alle elever bør oppleve dette i forbindelse med undervisningen av ulike aktiviteter i kroppsøvningsfaget. Økt involvering i planleggingsfasen vil ifølge Brattenborg og Engebretsen (2001) kunne bidra til å gi elevene et eierforhold til faget. Et slikt eierforhold vil kunne gi elevene en opplevelse av autonomi - ett av de tre grunnleggende psykologiske behovene i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002; Asbjørnsen, Manger, Ogden & Daae, 1999). Lærerinformantene ble spurt om det fantes rom for elevmedvirkning i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning. Lærer 1 fortalte følgende:

”(...) jeg har en som driver mye med volleyball. Da sier jeg – du kan mye volleyball og kan masse øvelser. Kan ikke du finne noen kjekke øvelser som vi kan gjøre? Og så tenker jeg at det er litt greit at eleven får vist seg litt frem, og litt greit at vi får en annen time, og ikke minst så får jeg sjansen til å plukke opp et par øvelser.” (Lærer 1).

Lærer 1 forteller her at en utvalgt elev kan ha medvirkning i forbindelse med undervisningen. I dette tilfellet trekker informanten frem et eksempel hvor én elev får medvirke i en volleyballtime. Den aktuelle eleven spiller volleyball på fritiden, og har antageligvis over gjennomsnittlige ferdigheter i volleyball. På den ene siden er det selvfølgelig positivt med elevmedvirkning, samtidig viser dette sitatet at det ikke er ubetinget positivt. Kan det for eksempel tenkes at de antatt svakere presterende elevene på mange måter vil kunne oppleve at deres selvopplevde forestilling av egne ferdigheter i aktiviteten vil bli bekreftet? Kan det tenkes at de antatt sterkere presterende elevene får medvirke i større grad enn det de svakere presterende elevene gjør? I sitatet sa lærer 1: "(...) jeg tenker at det er greit at eleven får vist seg litt frem (...)." Det er ikke utenkelig at elevene som mistrives, eller ser på seg selv som svakere presterende, opplever dette som problematisk da de da muligens ser på dette som en bekreftelse på at de har svake ferdigheter i spillet. Med det sagt er det ingen grunn til å tro at læreren gjorde dette for å rakke ned på noen. Dette viser egentlig bare at elevmedvirkning må planlegges og overveies for å fungere på en positiv måte.

Kroppsøvningsfaget er som kjent et fag hvor man er ekstra eksponert (Ommundsen, 2004). Denne eksponeringen stiller krav om et trygt læringsklima. Ommundsen og Kvalø (2007) beskriver et læringsklima basert på samarbeid hvor prøving og feiling aksepteres og ses på som en del av læringsprosessen, istedenfor et nederlag.

På spørsmålet om elevmedvirkning svarer lærerinformant 3 noe annerledes enn det lærer 1:

"Til en viss grad. Jeg styrer nok ganske mye, og bestemmer ganske mye hva de skal gjøre. Men jeg legger opp til at de skal hjelpe hverandre, og jeg prøver å ha fokus på de som er sterke i ballidrett skal prøve å bruke de ferdighetene til å gjøre andre gode." (Lærer 3).

For lærer 3 er det viktig at elevene hjelper hverandre istedenfor å vise seg frem. Slike holdninger er med på å skape et mestringsorientert læringsklima (Ommundsen & Kvalø, 2007). Et mestringsorientert læringsklima vil sannsynligvis påvirke samtlige elever på en positiv måte. De svakere presterende elevene vil oppleve et trygt læringsklima samtidig som de elevene som mestrer ballspill vil kunne bruke kompetansen sin til å hjelpe andre og dermed utvikle sine egne ferdigheter.

Lærer 4 svarte på sin side på det samme spørsmålet:

"(...) jeg har jo lyst til å si ja, men akkurat når vi lager årsplanen så av tidsmessige grunner så lager vi den i utgangspunktet. Men den er jo bygd på elevenes interesser." (Lærer 4).

"(...) Jeg bruker elevene og det er lov av og til hvis jeg vet at noen er ivrige og spør eller kommer og forteller noe de har lært. Da spør jeg – ja kan du ha ansvar for oppvarmingen i dag? (...) De får mer eierforhold til faget da, og være med på å påvirke det." (Lærer 4)

Lærer 4 forteller at de mest ivrige elevene som tar initiativ til det får mulighet til å medvirke i planleggingen og gjennomførelsen av undervisningen. Ifølge informanten handler dette om at elevene gjennom dette skal få et eierforhold til faget. Økt eierforhold i faget er som kjent positivt med tanke på trivselen til elevene i undervisningen (Ntoumanis, 2001). Dette er på den ene siden positivt, samtidig er det lite trolig at det er de elevene som mistrives og/eller som har lav opplevd kompetanse i aktivitetene som er de ivrige elevene som på eget initiativ ber om å få lede oppvarmingen. Kanskje er det i lærerinformant 4 likt som i informant 1 sin undervisning mer sannsynlig at de antatt sterkere presterende elever får dekket behovet for autonomi i undervisningen (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2002; Asbjørnsen et al. 1999).

Når det gjaldt lærerinformant 2 forteller denne læreren at det er lite rom for elevmedvirkning i forbindelse med planlegging av undervisningen: *"(...) fra dag til dag så er det jeg som planlegger timene, og jeg kjører mitt opplegg. Men det er klart at noen prosjekter så får de lov til å ha egentrening og elevveiledning."*

Samlet sett kan det se ut som om det gjennomføres til en viss grad og noe tilfeldig. Det kan også se ut som om denne elevmedvirkningen omhandler de elevene som allerede trives godt og er glad i ballspill. På bakgrunn av lærerintervjuene er det derfor lite som tydet på at elevinformantene i denne undersøkelsen får medvirke i like stor grad som det de sterkere presterende elevene. Er det kanskje slik at elevmedvirkning fra de antatt sterkere presterende elevene vil kunne føre til at de som allerede misliker ballspill og som har lav opplevd

kompetanse innenfor ulike ballspill, opplever dette som en slags bekreftelse på at de faktisk har svakere ferdigheter? En annen fare er at det kan forekomme sosiale sammenligninger blant elevene i klassen, som følge av at de antatt sterkere presterende elevene fremheves på en slik måte. Lærerne ønsker nok ikke dette selv, men er kanskje ikke oppmerksomme nok på hvordan dette påvirker de svakere presterende elevene. Allison og Thorpe (1997) hevder at TGFU fører til økt elevinvolvering i forbindelse med planleggingen og dermed økt trivsel (Butler, 1996; Allison & Thorpe, 1997). Økt medbestemmelse vil også kunne påvirke elevenes indre motivasjon til å delta i ballspillet som det undervises i (Standage et al., 2006; Ryan & Deci, 2000). Denne forskningen understreker viktigheten av elevmedvirkning, samtidig er det tydelig at dette må settes i system, være gjennomtenkt og ikke være tilfeldige hendelser initiert av elevene.

5.1.5 Et rekreasjonsfag, aktivitetsfag eller læringsfag?

Ifølge læreplanen i kroppsøving skal faget bidra til allmenndannelse (Utdanningsdirektoratet, 2015). Ommundsen (2005) hevder at dersom kroppsøving skal bestå som fag i skolen bør faget baseres på en dannelsesstenkning. Dette innebærer ifølge Zoglówek (2006) at faget tar for seg læring av motoriske-, emosjonelle- og sosiale ferdigheter. Kroppsøvingfaget må derfor ha et læringsaspekt ved seg på lik linje med alle de andre fagene i skolen (Ommundsen, 2013). Disse tingene har flere fellestrekk med ideologien Crum (1993) omtaler som "movement culture". "Movement culture" handler ifølge litteraturen om bevegelseslæring, motorisk kompetanse, bevegelsesglede og selvutvikling. En slik kompetanse kommer ikke av seg selv, men må læres gjennom strukturerte læringsprosesser (Crum, 1993). Ifølge Larsson og Redelius (2004) har ikke dette vært tilfellet i kroppsøvingfaget. De viser til at aktivitetsperspektivet har vært hovedfokus også i ballspillundervisning. Crum (1993) omtaler et slikt fokus som en biologiske ideologi hvor hovedmålet er å trene, heller enn å lære.

Lærerinformantene ble spurt om hva som skulle til for at de selv opplevde at undervisningsopplegget deres var bra og vellykket. Følgende sitat belyser hva lærerinformantene tenkte om dette:

"(...) at vi har klart å holde oss i bevegelse hele veien, eller nesten hele veien. At vi ikke måtte stoppe veldig mye. At jeg ser at elevene trives med det, at de smiler og hvis det er mye snakking og latter og slik." (Lærer 1).

”(...) du merker det på klassen. Du merker det på elevene at de koser seg i det de gjør, og du merker at elevene er blide rett og slett.” (Lærer 2).

”At det har vært høyt aktivitetsnivå og godt humør. (...) Det er et fag der hvor vi legger vekk blyant og PC og da ønsker jeg at det skal være et feelgood fag.” (Lærer 3).

”Nei da må det være høy aktivitet. Holdt på å si mye latter og at de har det kjekt underveis da. Det er jo akkurat det som er gøy med tiende for da får du mye flere slike. (...) Du merker at de har det mer kjekt sammen, og det er stor aktivitet, og de er svette, fornøyde, slitne og har hatt en god følelse.” (Lærer 4).

Ut fra lærersitatene er det mye som tyder på at informantene i denne undersøkelsen praktiserer en biologisk ideologi i forbindelse med ballspillundervisning. Det er tydelig at aktivitetsperspektivet står sterkt i undervisningen deres. Flere av lærerinformantene trekker frem aktivitetsnivået som en av de viktigste faktorene for å bedømme om undervisningsopplegget er bra eller ikke. En slik vekting kjennetegner den biologiske ideologien (Crum, 1993). For ballspill vil den biologiske ideologien virke litt søkt, da de elevene med de beste ferdighetene og den beste forståelsen i spillene ofte løper mindre enn de med dårligere ferdigheter. De såkalte ”ribbeveggsløperne” med lavere ferdighetsnivå og lavere forståelse for spillet, har ifølge Hagen et al. (2014) et høyere aktivitetsnivå enn det de antatt sterkere presterende elevene har. ”Ribbeveggsløperne” løper både for å fremstå som pliktoppfyllende overfor læreren, og for å unngå ballen. Det er lite trolig at lærerne i undersøkelsen har tenkt over at dette kan være en realitet da de trekker frem aktivitetsnivå som en indikator på god undervisning.

Litteraturen (Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen & Stokke, 2001; Ommundsen, 1995; Larsson & Meckbach, 2007) tar sterk avstand fra at kroppsøvningsfaget skal være et rekreasjonsfag. Til tross for dette kan sitatet til lærerinformant 3 antyde at faget fremdeles bærer preg av å være et rekreasjonsfag i skolen: *”(...) Det er et fag der hvor vi legger vekk blyant og PC.”* Dette kan en tolke som om at læreren ser på faget som et slags fristed, som en

pause fra de mer akademiske fagene. En slik tenkning står i kontrast til en oppfatning av kroppsøvningsfaget som et læringsfag.

Lærer 1 og lærer 4 sine sitater trekker frem latter og smil som tegn på en vellykket undervisning. Selvfølgelig er det kjekt at elever gir uttrykk for glede i undervisningen, samtidig kan det være interessant å spørre seg hvilke elever det er som ler og smiler. Det fremstår som tilfeldig, overflatisk og lite metodisk å bruke slike faktorer til å vurdere hvorvidt et undervisningsopplegg har vært vellykket eller ei. Hvis man bedømmer kvaliteten på et undervisningsopplegg ut fra aktivitetsnivå og latter blant elevene, vitner dette om en tilfeldig og lite gjennomtenkt praksis hvor det er lite sannsynlig at de elevene som allerede mistrives i ballspillundervisningen noen gang vil trives. Denne påstanden kan begrunnes med at det ikke blir vektlagt at elevene skal lære noe i faget. Som en følge av dette vil ikke elevene utvikle de nødvendige ferdighetene, eller opparbeide seg den nødvendige forståelsen som kreves for å delta i ballspillet. Uten ferdigheter og forståelse vil det være lite trolig at de har en positiv opplevelse med ballspillet som det undervises i. Lærerinformant 3 påpeker nettopp dette: "(...) *hvis du skal synes at noe er gøy, så må du komme opp på et minimumsnivå av det du holder på med. Det er ikke gøy å holde på med noe du er dårlig i.*" Problemet ligger vel kanskje i at det ikke er opplagt hvordan eleven skal komme seg opp på et minimumsnivå.

Med tanke på elevenes trivsel og ivaretagelsen av læringsaspektet kunne "movement culture" (Crum, 1993) fått større påvirkningskraft på lærernes undervisning. TGFU sammenfaller på mange måter med Crums "movement culture", og det vil derfor være naturlig å ta utgangspunkt i en slik tilnærming innenfor en slik ideologi. TGFU fokuserer som nevnt på å utvikle tenkende elever i ballspillet (Griffin & Patton, 2005), og konsentrerer seg om å lære hvorfor de ulike ferdigheter er nødvendige før det læres hvordan (Hopper, 2002). Læringsaspektet er svært sentralt i tilnærmingen, noe som også er tilfellet i "movement culture". Lærerne gir uttrykk for at de ikke har noen konkrete læringsmål med undervisningen. Dette stemmer godt overens med at den biologiske ideologien fremdeles dyrkes i undervisningen og at faget ses på som rekreasjon.

5.2 Gjennomføring ballspillundervisningen

5.2.1 Overførbare øvelser – fra øvelse til spill

Den tradisjonelle tilnærmingen dominerte ifølge Bunker og Thorpe (1986) ballspillundervisningen på 1980-tallet. På bakgrunn av observasjoner (vedlegg 5), og gjennom intervjuer med lærer- og elevinformanter er det lite som tydet på dette har endret seg merkbart i dagens kroppsøvingsfag. Den tradisjonelle tilnærmingen preges av en oppbygning hvor man først har oppvarming, deretter teknikktrening og en avsluttende spillesekvens (Allison & Thorpe, 1997; Metzler, 2005; Ronglan, 2003; Teng, 2009). Lærer 4 sitt sitat vitner om en svært tradisjonell tilnærming: "(...) jeg prøver bare å tenke gjennom at du prøver å ha litt tekniske øvelser. Eller litt felles kjekk oppvarming, så litt teknikk og at de får spille ganske mye." Ut fra sitatet kan man se at det gjenspeiler nøyaktig den samme oppbygningen som blant annet Allison og Thorpe (1997) beskriver, når det gjelder den tradisjonelle tilnærmingen. Mine observasjoner fra ballspilltimen (vedlegg 5) underbygger dette.

Lærerne ble i forbindelse med intervjuene også spurt om det kunne forekomme at to ballspill, for eksempel innebandy og fotball ble gjennomført på noenlunde samme måte. Bakgrunnen for spørsmålet var at det i den taktiske tilnærmingen TGFU, ifølge Mitchell et al. (2013) legges opp til metoder og øvelser som i større grad er overførbare fra en ballidrett til en annen, enn det den tekniske tilnærmingen gjør. Lærerne svarte følgende på det overnevnte spørsmålet:

"Nei. Det tror jeg ikke. (...) Du vil ha en del som ligner på hverandre det er klart. Føre ballen frem og tilbake, dribble og slik." (Lærer 1).

"(...) Oppvarmingen kan jeg kjøre det samme. (...) Dersom det er konkurranse så kan du gjøre det samme om det er innebandy eller om det er håndball eller om det er fotball (...)" (Lærer 2).

"Ja det er ikke så ulikt. At det er litt lekpreget oppvarming og så litt teknikk eller det kan være hinderløype og litt slik. Teknikk først og så at vi spiller da." (Lærer 4).

Ut fra det lærerne fortalte er det lite som kan relateres direkte til TGFU. Svarene bærer først og fremst preg av en tradisjonell tilnærming. Dette kommer tydelig frem i lærerinformant 4 sitt sitat. På det samme spørsmålet svarte lærer 3 på sin side:

”Nei. Gjerne ikke så mye oppbygning, men mer at der er en felles ting som gjelder tenker jeg. Det med bevegelse uten ball.” (Lærer 3).

”Dersom man ikke er så mange på lag. Er man en fire stykker på hvert lag så er man nødt til å bevege seg, og rommene blir tydeligere. Så da prøve å ta dette med oss inn i litt større grupper, men det er en del ting der som er overførbart som vi nesten må prøve å indoktrinere.” (Lærer 3).

Her kan man se at lærer 3 beskriver undervisningselementer som kan relateres til TGFU og den taktiske tilnærmingen. Lærer 3 trekker frem bevegelse uten ball som et element som er overførbart fra en ballidrett til en annen. TGFU legger ifølge Griffin og Patton (2005) til rette for øvelser som gjennomføres i modifiserte spill, og belyser utfordringer man møter i det ferdige spillet. Fokus på bevegelse uten ball er et eksempel på en slik utfordring. Det at ferdigheter øves på i riktig kontekst, gjennom modifiserte og spillrelaterte øvelser, bidrar også til at elevene vet når og hvor de skal bruke ferdighetene før de nødvendigvis mestrer de perfekt (Hopper, 2002).

Lærer 3 fortalte videre at det blir presentert øvelser hvor en skal bevege seg i rom uten ball i mindre grupper. Dette kan for eksempel være med fire på hvert lag, og etter hvert også i større grupper. Det lærerinformanten fortalte uttrykker at øvelsene blir gjennomført i en kontekst som er mer lik det ferdige spillet. Forskjellen fra det opprinnelige spillet er gruppestørrelsen. Mindre grupper fører til høyere elevinvolvering. Det finnes elementer i sitatene til lærerinformant 3 som kan relateres til TGFU. Denne læreren fortalte også at det er et konkret læringsfokus for de ulike aktiviteten, for eksempel å lære å bevege seg i rom.

Det kan tenkes at elever som mistrives med ballspill mistrives fordi de har for liten taktisk forståelse for de spillene det undervises i. Dette kan ifølge Halling et al. (2011) bety at man i utgangspunktet kan ha gode tekniske ferdigheter i aktiviteten, uten at man nødvendigvis har evnen til å ta gode valg i det ferdige spillet. Dersom man i tillegg til manglende taktiske

ferdigheter, også mangler de tekniske ferdighetene, vil trolig elevenes motivasjon til å delta muligens være svært lav. Elevinformantene ble spurt om hvordan de opplever den aktuelle ballspillundervisningen:

”Vi har slike perioder der hvor vi for eksempel spiller mye volleyball, fotball og slike ting, og jeg føler at vi lærer det akkurat der og da. Men dersom vi har det igjen neste år, så føler jeg at vi har glemt det litt ut på en måte.” (Elev 1).

Elev 1 fortalte at det opplevdes som at man lærer ferdigheter der og da, men at disse ferdighetene ble glemt til neste gang det undervises i det samme ballspillet. Det kan tenkes at dette henger sammen med den tradisjonelle tilnærmingen til ballspillundervisning preget av instruksjon og teknikkterping (Bunker & Thorpe, 1986). Manglende dybdelæring og kognitiv kompetanse (NOU 2014:7, 2014; Dodds et al., 2001; Griffin et al., 1999; Kirk & Macdonald, 1998; Rovegno et al., 2001; Balakrishnan et al., 2011) kan kanskje være grunne til at eleven føler at ferdighetene forsvinner.

Typisk for den tradisjonelle tilnærmingen er det Siedentop og Tannehill (2000) omtaler som ”koldtbord curriculum”. En slik undervisning består av for mange aktiviteter uten kognitive utfordringer. Denne typen utfordringer kan følgelig resultere i at elevene klarer å utføre noen utvalgte tekniske elementer, men at de raskt glemmes. Et alternativ til dette vil være å få dybdelæring i ballspillet (NOU 2014:7, 2014). Når elevene blir utfordret til å bruke sin kognitive kompetanse, kan det nemlig bidra til at de tilegner seg en varig forståelse av det som læres (NOU 2014:7, 2014). En teknisk tilnærming ville kanskje redusert sjansen for å glemme ut ferdighetene i ballspillet. TGFU har nemlig sterke bånd til konstruktivistisk læringsmetode (Griffin & Butler, 2005), og bidrar med det til en økt taktisk forståelse. En slik forståelse kan bidra til forbedrede evner og dermed økt selvtillit i forbindelse med ballspillet det undervises i (Allison & Thorpe, 1997; Balakrishnan et al., 2011).

5.2.2 Påvirkning av rammefaktorer

Ballspillaktiviteter i kroppsøvingsfaget kan være så mangt. Læreplanen i kroppsøving sier ikke noe om hvilke eller hvor mange ballspill man som lærer skal gjennomføre i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen gir rom for at den enkelte lærer skal kunne avgjøre hvilke ballspill som skal bli en del av undervisningen, så sant man kan finne hjemmel

i læreplanen for dette (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det skal ifølge læreplanen vektlegges at det blir presentert er et variert utvalg av aktiviteter i faget, og at deltakelsen i ballspill blant annet skal fremme elevenes koordinasjon og ferdigheter i spillene. Videre påpekes det at de tekniske- og de taktiske ferdigheter i spillene skal utvikles, i tillegg til at elevene skal lære seg å samarbeide med andre og gjøre hverandre gode i ballspillene. Sist, men ikke minst handler det om respekt og fair play (Utdanningsdirektoratet, 2015).

I lærerintervjuene ble lærerinformantene spurt om hvilke ballidretter de benyttet seg av i undervisningen:

”Basket og volleyball fordi at det er innendørs og klimaet. (...) Jeg drev med rugby på ganske høyt nivå, så jeg synes ikke det er riktig at jeg ikke bruker denne kompetansen. (...) Jeg har fotball også selvfølgelig. Hvis jeg ikke har det da blir det klaging.”
(Lærer 1).

”(...) Vi har et løp på tre år hvor vi skal prøve og komme gjennom flest mulig av ballspillene. (...) Har noen ganger hatt litt mer håndball fordi jeg synes det er for få timer med håndball.” (Lærer 2).

”Innebandy, volleyball og basketball er vel de som er tyngst inne som ballidrett i den ordinære kroppsøvningsundervisningen, og det henger nok sammen med at jeg ikke synes at håndball er en veldig god skoleidrett. Fotball bruker vi fortrinnsvis dersom man kan være ute.” (Lærer 3).

”Vi har innebandy, håndball, fotball, basketball. Ofte har vel håndballen vært litt mindre. (...) Jentene vil at det skal være rettferdig, at det skal være like mye håndball som fotball da. Det blir det ikke.” (Lærer 4).

Ut fra lærerinformantenes svar kan det tyde på at det er de tradisjonelle ballidrettene som fotball, innebandy, volleyball og basketball som dominerer undervisningen deres. Med unntak av lærerinformant 1 som forklarte at han underviser i rugby. Ifølge studien til Andrews og Johansen (2008) påpekte jentene i studien at fotball dominerte i faget. Elevinformantene i denne undersøkelsen bekreftet det samme som Andrews og Johansen (2008) rapporterte. Tre

av fire elevinformanter oppgav at fotball dominerer i ballspillundervisningen som de er deltakere i:

”Fotball er det veldig mye av.” (Elev 1).

”Jeg føler at vi har litt mer fotball.” (Elev 2).

”Jeg føler at vi har mest av basketball.” (Elev 3).

”(…) mesteparten volleyball og fotball.” (Elev 4).

Det kan finnes en rekke grunner til at lærerne deres velger de aktivitetene de presenterer. Det kan ha sammenheng med lærerens kompetanse og interesser, det kan også ha sammenheng med at lærerne lar seg påvirke av enkelte elevers interesser, eller at ulike rammefaktorer legger føringer for hva som er mulig å gjennomføre. I tillegg til at de ble spurt om hvilke ballidretter de valgte i forbindelse undervisningen, ble lærerinformantene også spurt om de opplevde det som vanskelig å legge opp til noen mindre tradisjonelle ballspillaktiviteter i undervisningen:

*”Det er en utfordring dersom du skal gjøre noe. Før i tiden hadde jeg en bekjent som var tennistrener oppe på tennisklubben, og han slapp meg inn der. Da kunne jeg gjerne ta med en klasse opp og har fire økter med tennis. Låne racketer, baller og ha fem baner, men nå vi betale, så det er ut. Eller jeg gjorde det én gang i fjor, men da kostet det 900 kroner for én klasse. Det hadde vært kjekt om vi kunne gjort det. Til og med bare skøyting og slik, men det er gratis prinsippet som er problemet for oss.”
(Lærer 1).*

”Jeg synes vi er veldig konservative i forhold til det utstyret som vi har, slik at jeg føler det hadde vært mye mer interessant dersom vi hadde hatt mer ressurser til å kjøpe utstyr.” (Lærer 2).

”Ja men noen av idrettene er jo veldig plasskrevende da.” (Lærer 3).

Ser man på svarene til lærerinformantene 1, 2 og 3 kan man se at lærer 1 og 2 opplevde at økonomien til de respektive skolene oppleves som begrensninger for at elevene kan møte utradisjonelle ballspillaktiviteter i undervisningen. Lærer 1 fortalte at skolen er avhengig av at ting må være gratis dersom det skal la seg gjøre. Lærer 2 opplever på sin side at utstyret som er tilgjengelig ved skolen er konservativt. Dette betyr at skolen kun har utstyr til de mest tradisjonelle ballidrettene, og læreren opplever det som utfordrende å undervise i andre mindre tradisjonelle ballspillaktiviteter. Lærer 3 mener at mange utradisjonelle ballidretter er veldig plasskrevende.

Lærer 4 gav et svar litt annerledes enn de tre andre informantene. Lærer 4 fortalte: *”Ja, vi kan jo ha hjørnefotball og rumpefotball eller sittefotball”*. Lærer 4 fortalte ikke om begrensningene eller utfordringene rammene setter i forbindelse med det å undervise utradisjonelle ballspillaktiviteter. Lærer 4 ser istedenfor mulighetene, og virker kreativ i valg av aktiviteter. Aktivitetene som lærer 4 nevnte er verken plass- eller ressurskrevende.

Dersom man gjennomfører utradisjonelle ballspillaktiviteter som for eksempel rugby og hjørnefotball, vil trolig ikke ferdighetsnivået mellom elevene være like sprikende som i de tradisjonelle ballspillaktiviteter som fotball, håndball og volleyball. Kanskje dette kan gjøre at en større andel av elevene faktisk opplever mestring i forbindelse med undervisningen? Dersom det er tilfelle vil det være en svært god grunn for å undervise utradisjonelle ballspillidretter. Dette kan gjøres uten innkjøp av dyrt utstyr og flotte treningsanlegg. Man kan for eksempel bruke en annen type ball enn rugbyball i forbindelse med rugby, og rumpe- og hjørnefotball krever ikke noe ekstra.

Bruken av utradisjonelle aktiviteter samsvarer godt med den taktiske tilnærmingen. En lærer med kjennskap til TGFU ville trolig hatt god kompetanse på å gjennomføre utradisjonelle ballspillaktiviteter innenfor skolens allerede eksisterende rammer. Et kjennetegn ved TGFU er nemlig å presenteres modifiserte spill som bygger på originalspillet (Griffin & Patton, 2005). Det betyr at læreren må kunne undervise i ulike småspillvarianter av et type ballspill hvor elevene møter ulike utfordringer som de også vil møte i det ferdige spillet (Griffin & Patton, 2005). Et eksempel på dette kan være bevegelse i rom. På samme måte som en kan si at den utjevne effekten utradisjonelle ballspillaktiviteter har kan virke positivt for de elevene som mistrives med ballspill, kan en si at riktig bruk av modifiserte ballspillaktiviteter trolig

vil kunne bidra til at selv elever som mistrives med ballspill også kan lære seg å like ulike ballspill.

5.2.3 Læringsklimaet i ballspillundervisningen

Læringsklimaet kan ifølge Adelman og Taylor (1997) beskrives som den erfarte kvaliteten i klasserommet. Denne kvaliteten vil selvsagt oppleves ulikt fra elev til elev noe Byrne et al. (1986) også påpeker. To av elevinformantene fortalte at de opplevde et prestasjonsmiljø i forbindelse med ballspillundervisningen på deres skole. Grunnen til at de opplevde dette var fordi det var mange elever, særlig gutter, som var opptatt av å vinne for enhver pris. I et prestasjonsorientert klima vil det som Ommundsen og Kvalø (2007) beskriver være mindre aksept for prøving og feiling, og mer fokus på å vinne. Elev 1 fortalte følgende:

”(...) det er veldig stor forskjell på de som spiller fotball og de som ikke spiller fotball. Det blir litt slik at dersom du er keeper og ikke klarer å redde ballen, så blir det liksom. Åååå hvorfor klarte du ikke å ta den!? Og det er jo ikke min feil at jeg ikke spiller fotball.”

Elev 1 opplever at de elevene i klassen som spiller fotball klandrer elevene som ikke har like gode ferdigheter dersom laget deres møtte motgang. Dette elevsitatet viser at forskjellige elevforutsetninger kan være problematisk, og at det kan påvirke læringsklima. Dette er også noe lærerne opplever som vanskelig i forbindelse med undervisningen av ballspill. Lærer 3 beskrev følgende:

”Jeg tror det handler om å ikke finne for spesifikke øvelser, og at øvelsene unnlater noen. Men at øvelsene gir rom for å utføre det på forskjellige måter. At vi gjerne har et mål om hvordan det skal være, men at det er mange løsninger som kan godtas. At det gir rom for at ikke alle er like flinke, men at alle klarer å gjennomføre øvelsene på sitt nivå.” (Lærer 3).

Lærer 3 imøtekommer denne utfordringen med å velge øvelser og oppgaver som ikke er for spesifikke, som på ulike måter lar seg nivådifferensiere. Det er vanskelig å si noe om hvorvidt denne lærerens strategi har en effekt på den typen utfordring elev 1 opplever. Lærer 4 forklarte hvordan nivåforskjellene jevnes ut på følgende måte:

”Det er viktig at man skifter litt på lags sammensetningen. For da tenker jeg at de som ikke er så glad i ballspill får en litt roligere kamp der de tørr å gjøre så godt de kan uten at de blir stresset av de som synes at det er døds viktig å vinne.” (Lærer 4).

Når man sammenligner svarene til de to lærerne og elev 1 viser dette hvor forskjellig opplevelse lærerne og elevene kan ha i forhold til hvordan undervisningen er. Dette er et godt eksempel på at lærernes gjennomførte læreplan og elevenes som mistrives med ballspill sin erfarte læreplan er vidt forskjellige. Det vil med andre ord kunne bli et sprik mellom det som er lærernes intensjon med undervisningen, og det elevene faktisk opplever (Garmslund et al., 2011).

Elev 1 spiller ikke organisert fotball selv, og har heller ikke et like stor behov for konkurranse som noen av de andre elevene i klassen. Det prestasjonsorientert klimaet eleven opplever vil følgelig påvirke motivasjonen denne eleven har til å delta i ballspillet. Elev 1 foretrekker derfor å spille fotball i andre typer settinger, og fortalte at ballspill er mer gøy når det spilles på et lavere nivå med andre mennesker som ikke er like mye drevet av konkurranse.

”(...) jeg holder på med noe som heter KRIK. (...) da er det jo litt ballspill og mye slik, men da er det liksom på et lavere nivå, så da er det ikke alle som spiller fotball, og da blir det kjekkere med engang.” (Elev 1).

Ut fra dette sitatet kan det virke som at det i KRIK-miljøet er større aksept for prøving og feiling enn i kroppsøvingen eleven deltar i. Større aksept for prøving og feiling er blant annet noe av det som kjennetegner et mestringsorientert klima ifølge Ommundsen og Kvalø (2007).

Det var ikke bare elev 1 som fortalte om et prestasjonsorientert klima i ballspillundervisningen. Elev 4 gav uttrykk for noe av det samme: *“Andre ser liksom på deg, og de vil at du skal reagere på en måte som gjør at du vinner og slik.”* Det kommer tydelig frem i sitatet at medelevene til denne eleven er opptatt av å vinne. Det prestasjonsorienterte klimaet fører muligens til at elev 4 ikke trives med lagidretter i ballspill, og istedenfor foretrekker individuelle ballspillaktiviteter. Elev 4 fortalte: *”(...) jeg liker badminton. (...) da*

spiller du alene.” Det kan tenkes at elev 4 liker individuelle ballspillidretter fordi en slipper å bekymre seg for å ødelegge for andre.

I intervjuet med lærer 4 kom det frem at flere elever er drevet av konkurranse:

”(...) hvis de er med på et ballspill, så er de med på et lag med elever som synes at ballspill og det å vinne er det viktigste i verden. Så jeg tror at det er litt stress for dem at de føler ikke at de bare ødelegger ikke bare for seg selv, men også for andre.”

Lærer 4 fortalte at det fort kan bli stressfullt for de elevene som ikke er særlig opptatt av å vinne og konkurrere i ballspillene. Dette bekreftet det elev 4 fortalte. Lærer 4 er ikke den eneste som opplever at det er utfordrende når elevenes konkurransebehov er såpass ulikt. Lærer 2 ser også på dette som en utfordring:

”I noen klasser er veldig konkurransemennesker og tar det med ballspill veldig alvorlig og det er viktig å vinne for enhver pris, mens andre ser vel ikke det konkurransemomentet i ballspill.”

Kroppsøvingslærerne kan kanskje ved bruk av riktige metoder forhindre at et prestasjonsorientert klima utvikler seg. Ved å stimulere til et miljø hvor det er aksept blant elevene for at de besitter ulike styrker og svakheter, i både ballspill, og andre emner i kroppsøvingsfaget. Et slikt miljø blir i litteraturen omtalt av Ommundsen og Kvalø (2007) som et mestringsorientert klima. Det mestringsorienterte klimaet vektlegger innsats og fremgang i undervisningen, elevenes evner til å lære nye ting, evner til å forbedre seg og evne til å samarbeide med medelever er også faktorer som fremheves i et slikt klima (Ommundsen & Kvalø, 2007). Lærerne i et slik klima presenterer ofte et rikt utvalg av ballaktiviteter til elevene som er tilpasset til den enkelte elevs ferdigheter og behov (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Lærer 3 fortalte: *”(...) jeg prøver også å ikke å ha for mye vekt på de idrettene som elevene driver på med på fritiden, og her er det håndball og fotball.”* Det kan tenkes at lærer 3 fokuserer på andre idretter enn de elevene vanligvis møter på fritiden. For det første kan dette være fordi vedkommende ønsker å tilby elevene et rikt utvalg av aktiviteter, og for det andre

fordi ballaktiviteter som håndball og fotball ofte har et veldig stort sprik i forhold til elevenes ferdighetsnivå. Det kan kanskje derfor være en fordel å velge aktiviteter hvor elevene holder et jevnere nivå. Aktiviteter hvor ingen føler seg spesielt utlærte, og hvor alle starter med noenlunde det samme utgangspunktet. Dette kan muligens bidra til å øke de antatt svakere presterende elevene sin motivasjonen i ballspillaktiviteter.

Lærer 1 prøvde å løse utfordringen i forhold til spriket i ferdighetsnivå blant elevene ved at det ble gjennomført utradisjonelle ballidretter: *"(...) alle mine klasser får en skikkelig bolk med rugby."* Rugby er trolig en idrett som er relativt ukjent for majoriteten av elevene, og nivået blant dem vil som en følge av dette da også trolig være jevnere i denne idretten, enn det det er i for eksempel fotball.

5.2.4 Selvhemming i ballspillundervisningen

Elevinformantene rapporterer om selvhemming som følge av et opplevd prestasjonsorientert læringsklima. Selvhemmingsstrategier er som kjent ulike unnvikelsesstrategier for å unngå deltakelse i kroppøvingen (Ommundsen, 2004). I intervjuene med elevinformantene kom det frem at flere av elevinformantene benytter seg av selvhemmingsstrategier i ballspillundervisningen. Dette kom frem i følgende sitater:

"Vi som ikke liker fotball, vi liker kanskje best å være bak, og da blir det til at vi spiller mindre. Det er jo ikke bra, men det er slik det er." (Elev 1).

"Dersom du har banen her, og du står helt ute på kanten her. Så får du ikke ballen så mye. Så da står du liksom der å passer på da. (...) eller du kan stå bak med målet ditt, og når ballen da kommer så er det bare til å sparke den litt eller noe." (Elev 3).

"(...) Jeg var innbytter engang, så glemte de at jeg skulle bytte. (...) Ja så sa jeg ingenting." (Elev 4).

Man kan se at elevinformantene 1 og 3 benytter seg av noenlunde like unnvikelsesstrategier i undervisningen. Unnvikelsesstrategiene til disse elevene er gjennomtenkte. Elevene finner posisjoner på banen hvor de kan skjule seg uten å bli eksponert for hverken lærer eller medelever. Begge elevene fortalte at det å plassere seg bak i banen gjør at man slipper å være

like mye involvert i spillet, som man er når man spiller mer sentralt i banen. Dette minner på mange måter om det Hagen et al. (2014) og Lyngstad (2010) beskriver som ”ribbevegsløpere”. Elev 3 er veldig bevisst på at det å operere langs lagets ytre kant kan være lurt for å unngå ballkontakt. Disse unnvikelsesstrategiene hvor elevene later som om de deltar, men i realiteten bare ønsker å unngå ballen for å slippe å eksponere seg kan være vanskelig for lærerne å fange opp (Lyngstad, 2010).

Elev 4 bruker en helt annen strategi. Ut fra sitatet kan man se at elev 4 velger å forholde seg helt passiv ved å unngå deltakelse i et ballspill hvor det ble benyttet innbyttere. Måten eleven unngikk deltakelse på var ved å ”gjemme seg bort” på benken for å unngå å bli byttet inn. En slik selvhemmingsstrategi kan sammenlignes med det som Hirt et al. (2003) beskriver. Ifølge dem kan noen elever unngå å delta ved at de forholder seg helt passive for å unngå deltakelse i spillet.

Det kan være nærliggende å tro at slike unnvikelsesstrategier kunne vært unngått i ballspillundervisningen, eller i alle fall blitt avdekket tidligere dersom kroppsøvlingslærerne hadde viet mer tid på planlegging og evaluering. Med tanke på at det ofte er mellom 20-30 elever som deltar i en kroppsøvingstime kan det for eksempel være lurt å utarbeide observasjonsstrategier for å fange opp alle elevene i undervisningen. Tar man utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodellen kan det tenkes at dette faller inn under den didaktiske grunnfaktoren vurdering (Engelsen, 2002). Det går faktisk an å planlegge hvordan man ønsker å evaluere undervisningsopplegget. Man kan for eksempel her planlegge hvordan man i etterkant av timen kan være bevisste på om samtlige elever i klassen har deltatt, eller har hatt mulighet for å delta i undervisningen.

I intervjuene med lærer 2 og lærer 3 kom det frem at dette faktisk er noe som blir tatt hensyn til i undervisningen deres:

”Nei det er jo om aktivitetsnivået har vært okay, og om en har vært tydelig nok. Har alle vært med? (...) er det noen som har klart eller prøvd å gjemme seg vekk? Fikk vi med oss alle?” (Lærer 2).

"(...) er det noen som har klart eller prøvd å gjemme seg vekk? Fikk vi med oss alle."
(Lærer 3).

Dersom kroppsøvingslærerne kan klare å avdekke ulike unnvikelsesstrategier tidligere i prosessen kan dette muligens bidra til at man unngår at selvhemming blir en vane for elevene som bruker dette. Ommundsen (2004) poengterer at elever som benytter seg av ulike selvhemmingsstrategier ofte blir mindre selvregulerte. Dette kan igjen ha negativ påvirkning på deres deltakelse, prestasjoner og innsats i forbindelse undervisningen av ballspill. I intervjuene kom det frem at lærerne var klar over at elevene benyttet seg av selvhemming i deres undervisning:

"Det er alltid noen som trekker seg. Alltid." (Lærer 1).

"Nei det er klart at det alltid er noen som er mer påmeldte enn andre." (Lærer 3).

"(...) det er jo litt unnvikelsesstrategier på disse elevene som ikke liker ballspill. At de bruker lang tid på do og at de må en drikkepause." (Lærer 4).

De tre sitatene vitner om at lærerinformantene er bevisste på at selvhemming forekommer i undervisningen, men det var kun lærer 4 som gav konkrete eksempler på hvilke strategier elevene benytter. Lærer 4 trakk frem toalettbesøk og drikkepauser. Dette er for mange kroppsøvingslærere kjente unnvikelsesstrategier i forbindelse med undervisning. Det er derimot interessant at ingen av lærerinformantene nevnte noe om de unnvikelsesstrategiene som forekommer i selve spillet, og i de øvelsene som gjennomføres i undervisningen av ballspillaktiviteter. Det kan derfor tenkes at lærerne i denne undersøkelsen ikke fanger opp "ribbeveggløperne" (Lyngstad, 2010; Hagen et al., 2014), og at de kun klarer å fange opp de elevene som benytter seg av opplagte unnvikelsesstrategier som hyppige toalettbesøk, drikkepauser og oppdiktete unnskyldninger om skade og/eller sykdom. Når det er sagt så vil det være vanskelig for kroppsøvingslærerne å fange opp de elevene som kun later som de deltar i spillet, men faktiske ikke gjør det.

Kort oppsummert bekreftet elevinformantene i undersøkelsen at de benytter seg av gjennomtenkte strategier for å unngå deltakelse. Lærerinformantene var på sin side klar over at slike strategier forekommer. Samtidig kan det virke som om flere av disse elevene går

under radaren til lærerne. Det kan tenkes at det hadde forekommet mindre selhemmingsstrategier dersom undervisningen hadde blitt planlagt bedre i forkant, og evaluert bedre i etterkant. Det kan også tenkes at det ville vært mindre selvhemmingsstrategier ved bruk av TGFU. For det første vil lærerne ha flere muligheter til å observere elevene i undervisningen ved bruk av TGFU. Allison og Thorpe (1997) rapporterer i deres studie at lærerne hadde flere muligheter til å observere og vurdere elevene når de sammenlignet de to tilnærmingene. Et annet argument er at flere elever opplever en tradisjonell undervisning som kjedelig og demotiverende som følge av liten mestring. Mens elever ved bruk av TGFU opplever mer mestring som en følge av at øvelsene er mer spillsentrerte (Ronglan, 2003). Det sistnevnte kan også bidra til at elevene blir i bedre stand til å spille ballspillene fordi de har gode nok taktiske- og tekniske ferdigheter (Mitchell et al., 2013). Bedre ferdigheter kan igjen bidra til økt indre motivasjon for å delta, som er en direkte følge av at elevene føler seg mer kompetente (Ryan & Deci, 2000). Behovet for kompetanse er som kjent ett av de tre grunnleggende psykologiske behovene selvbestemmelsesteorien beskriver (Ryan & Deci, 2000).

Småspillvarianter og modifiserte spill kjennetegner den tekniske tilnærmingen og ballspillundervisningen (Allison & Thorpe, 1997). Med færre spillere på banen blir det enklere for lærerne å fange opp elever som selvhemmer seg selv. Videre kan det også tenkes at et argument for at TGFU kunne bidratt til å redusere selvhemming blant elevene i undersøkelsen, er et mer tilpasset spill (O'Leary, 2012; Griffin & Patton, 2005), noe som kan føre til at enda flere elever føler seg inkludert i undervisningen. Sagt på en annen måte kan det tenkes at elevene føler det grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet bli dekket (Ryan & Deci, 2002). Elevene opplever at de har en mulighet for å samhandle med andre medelever i sosiale kontekster, for eksempel ballspill. Til slutt kan det legges til at studien til Allison og Thorpe (1997) også rapporterte om større glede, innsatsvilje og selvtillit ved bruk av TGFU. Dette betyr at det kan tenkes at elevene som selvhemmer seg selv, ikke nødvendigvis hadde gjort dette ved bruk av en slik tilnærming til ballspill i kroppsøvningsfaget.

5.2.5 Tilbakemeldinger i ballspillundervisningen

Noen av elevinformantene savner tilbakemeldinger i ballspillundervisningen. Særlig elev 1 påpekte dette: "(...) jeg føler ikke læreren gir så mye tilbakemeldinger på hvordan vi gjør det.

(...) Det savner jeg kanskje litt. At vi ikke får så mye tilbakemeldinger, så vi vet ikke helt hva vi må forbedre oss på.” Ut fra sitatet til elev 1 er det tydelig at eleven savner spesielle tilbakemeldinger i forbindelse med ballspillundervisningen (Siedentop & Tannehill, 2000). Spesielle tilbakemeldinger er ifølge Siedentop og Tannehill (2000) tilbakemeldinger som sier noe om hvordan man kan utvikle ferdighetene i ballspillet som det undervises i. Elev 1 fortalte videre: *”(...) Egentlig så skulle jeg ønske at læreren gav mer tilbakemeldinger på hvordan du gjorde det istedenfor bare der og da hva du måtte.”*

Det kan virke som om læreren til informantene kun gir vedkommende overfladiske- eller generelle tilbakemeldinger. Litteraturen beskriver generelle tilbakemeldinger som tilbakemeldinger som kun peker på elevenes sluttprodukt, og ikke gir dem opplysninger om hva de må gjøre for å forbedre ferdighetene i aktiviteten. Som en følge av dette opplever elev 1 at det ble vanskelig å forbedre seg i de ulike ballspillene som det undervises i. Den indre motivasjonen til å delta i ballspillaktiviteter vil som en følge av dette sannsynligvis også være mindre (Standage et al., 2006). Et opplevd behov for kompetanse må være dekket dersom elevene skal ha motivasjon for å delta. Som ett av de tre grunnleggende psykologiske behovene er det med på motivere den menneskelige atferden, og må ifølge Ryan & Deci (2000) være dekket for at motivasjonen skal være tilstede.

I forbindelse med elevintervjuene var det ikke bare elev 1 som opplevde at det var mangel på spesielle tilbakemeldinger i undervisningen. Elev 3 fortalte også dette: *”(...) Hvis vi for eksempel får det til. Da pleier læreren å si bra.”* Utsagnet til elev 3 tolkes som om at eleven savner at det forklares hva som faktisk var bra. Et eksempel på en liknende generell tilbakemelding kommer frem i det elev 4 fortalte: *”(...) Læreren sier at jeg gjør det bra og slik, men jeg synes ikke at jeg gjør det.”* I begge disse sitatene kan man lese at elevene opplever at tilbakemeldingene de fikk, kun var generelle i form av at læreren sa ”bra”, og ikke poengterer hva som faktisk er bra. På bakgrunn av disse sitatene kan det derfor tenkes at lærerne gir tilbakemeldinger til elevene uten at de tenker nøye nok gjennom hva de faktisk gir tilbakemeldinger på. Sagt på en mer direkte måte kan det virke som om det gis tilbakemeldinger kun for å gi dem. Faren ved dette er at rosen læreren deler ut mister effekt. Dette poengterer også sitatet til elev 4, som ikke trodde på tilbakemeldingene vedkommende fikk av sin lærer.

Elev 2 fortalte at tilbakemeldingene først kom når karakteren ble delt ut: *”Jeg føler tilbakemeldingene kommer under karakteren. Hvis vi får en karakter får vi vanligvis en tilbakemelding på hvordan vi gjorde det.”* Når tilbakemeldingene først kommer etter at karakteren er utdelt gir ikke dette elevene noen muligheten til å forbedre seg, og heller ingen mulighet til å jobbe med tilbakemeldingene de mottar.

Det er interessant å se at lærerne har en annen opplevelse enn det elevene har med tanke på tilbakemeldinger i undervisningen. Lærerne opplever nemlig at de gir konkrete tilbakemeldinger, noe som kommer frem i følgende lærersitater:

”(...) dersom du ser noen som gjør ett eller annet spesifikt som ødelegger teknikken, eller dersom de bare hadde gjort noe ekstra slik at de hadde fått bedre teknikk. Da synes jeg at du skal inn og si – okay du må flytte fingrene litt, så blir det bedre.”
(Lærer 1).

”(...) jeg prøver å gi individuell feedback, og jeg tar gjerne ut enkelte og tar en prat med de.” (Lærer 2).

”(...) rent sånn teknisk kan du gjerne gå litt mer inn på den enkelte.” (Lærer 3).

Disse sitatene viser at lærerne mest sannsynlig opplever at de gir elevene spesielle tilbakemeldinger. Et konkret eksempel dette kom frem i lærer 1 sitt sitat: *”(...) du må flytte fingrene litt, så blir det bedre.”* Lærer 3 kom ikke med konkrete eksempler, men fortalte at det gis tilbakemeldinger ved å ta for seg den enkelte elev. Vedkommende gir ifølge læreren selv elevene spesielle tilbakemeldinger i forbindelse med tekniske øvelser. På bakgrunn av observasjonene av volleyballundervisningen som lærer 3 gjennomførte så det ut til at læreren gav samtlige elever tilbakemeldinger. Det kan ikke spesifiseres om dette var generelle- eller spesielle tilbakemeldinger.

Elevene og lærerne hadde altså motstridene opplevelser i forbindelse med tilbakemeldinger i undervisningen. Lærerne opplevde at de gav spesielle tilbakemeldinger, mens enkelte elever opplevde at dette var noe de savnet. Det kan derfor tenkes at lærerne i denne undersøkelsen kun gir spesielle tilbakemeldinger til noen elever, mens flere elever opplever at de ikke får

dette. Når man underviser 20-30 elever vil det selvsagt være utfordrende å gi spesielle tilbakemeldinger til samtlige elever til enhver tid. Samtidig vil godt planlagt undervisning med tydelige læringsmål være et godt utgangspunkt med tanke på å kunne gi spesielle tilbakemeldinger. Tilbakemeldingene som læreren gir er ifølge Magill (2001) helt nødvendige for å opprettholde elevenes motivasjon i undervisningen.

Kanskje kunne en taktisk tilnærming også ført til at flere elever hadde opplevd å få spesielle tilbakemeldinger i forbindelse med undervisningen av ballspill. TGFU er en tilnærming som hele tiden involverer elevene ved at det stilles dem spørsmål i forbindelse med øvelsene som gjennomføres. Ifølge Mitchell et al. (2013) er nettopp det å stille spørsmål i forbindelse med undervisningen av ulike ballaktiviteter noe av det aller viktigste ved bruk av TGFU. Grunnen til dette er blant annet fordi det ifølge Mitchell et al. (2013) både vil kunne gi elevene en bedre forståelse av spillet, og samtidig en mulighet for å skape en dialog mellom læreren og elevene. Det er nærliggende å tro at en slik dialog også vil gi rom for at læreren kan gi eleven spesielle tilbakemeldinger.

I det sjette steget av TGFU modellen (figur 2 i teorikapittelet) handler det om hvordan elevene skal bruke ferdighetene de har tilegnet seg i det ferdige spillet (Griffin & Patton, 2005). I den sammenhengen har læreren en særlig viktig rolle ifølge Holt et al. (2002). Grunnen er at det er læreren som må gi elevene spesielle tilbakemeldinger på gjennomføringen av de ferdighetene det øves på. Når elevene får tilbakemeldinger på både tekniske- og taktiske ferdigheter vil dette ifølge Werner og kollegaene (1996) trolig ha en positiv påvirkning på overføring og på bruk av disse ferdighetene i det ferdige spillet.

5.2.6 Elevene ønsker mer lekpreget ballspillundervisning

Denne undersøkelsen er basert på et ekstrem case hvor elevene har blitt strategisk valgt ut (Robson, 2002). I dette tilfellet er det elever som misliker ballspill og som derfor ikke trives med dette i undervisningen. Det finnes flere faktorer som kan spille inn på hvorfor elevene mistrives med ballspill. Blant annet kan det være manglende kompetanse og ferdigheter, dårlig læringsklima og fravær av tilbakemeldinger. På en annen side kan det være innholdet i undervisningen. Mye tyder på at lærerne planlegger innholdet i undervisningen av ballspill. Dette er allikevel ikke ensbetydende med at de klarer å fange interessen til elevene. Til tross

for at elevene i undersøkelsen mistrives med ballspillaktiviteter opplever de at lærerne er godt forberedt, og har varierte øvelser:

”Han er veldig glad i rugby og det er jo noe nytt, så det er veldig gøy.” (Elev 1).

”Alt ser gjennomtenkt ut. Han vet når vi skal gjøre det og han vet hva vi skal gjøre og hvordan vi skal gjøre det.” (Elev 1).

”(...) Vi har veldig mye variert.” (Elev 2).

”(...) Han er en veldig god lærer innenfor faget, så jeg tror ikke at jeg hadde villet forandre på noe.” (Elev 2).

”(...) han vet alltid hva vi skal gjøre, og har alltid ideer og slike ting. Dersom vi blir ferdige så er det liksom alltid noe.” (Elev 3).

”Jeg synes det er helt greit slik som det er nå.” (Elev 4).

Samlet sett virker elevene fornøyde, men noen av elevinformantene gav uttrykk for at de ønsker mer lek i undervisningen av ballspill. Elev 1 fortalte at læreren er flink til nettopp dette: *”(...) han er veldig flink på å ha leker.”* Elev 3 ytret helt konkret et ønske om enda mer lek i undervisningen:

”Jeg synes det er litt kjekt når vi holder på å leke litt rundt. (...) vi hadde en lek der vi stod på en matte, og så skulle vi kaste ballen til hverandre. (...) Det var litt kjekt, istedenfor helt sånn vanlig basketball da.” (Elev 3).

Elev 3 ønsker som vi ser å leke i ballspillundervisningen. Det denne eleven trolig ikke er klar over i denne sammenhengen er at kroppsøvfingsfaget også er et læringsfag, hvor læring bør stå i fokus. Det har tidligere blitt nevnt Crums ”movement culture”, som Crum introduserte som en følge av mangel på nettopp læring i kroppsøvfingsfaget (Næsheim-Bjørkvik, 2010).

Dersom man skal ta elevenes ønsker på alvor vil muligens en tilnærming til ballspill som TGFU kunne gi elevene mer lekpregete læringsaktiviteter. Her må kroppsøvfingslæreren legge

til rette for lekpregete læringsaktiviteter som ivaretar læringsfokuset samtidig som aktiviteten blir oppfattet som en lek. Lærer 4 forklarte for eksempel at det i forbindelse med volleyball blir brukt en aktivitet som kalles for "Volley 2000", som et alternativ til vanlig volleyball. Lærer 4 forklarte: "(...) *det var laget noen regler og alternativer for å holde ballen mer i gang. For dersom du bare blåser av og begynner på ny serve, så blir det jo ingen ballkontakt.*" Det at "Volley 2000" tillater at ballen kan stusse en gang i bakken og allikevel være i spill gir spillet en nytt "utseende". Det kan tenkes at elevene som deltar i denne aktivitetene derfor opplever aktiviteten som mer "lekpreget". At det er annerledes og friere gjør kanskje at denne aktiviteten kan falle inn under kategorien lek.

Lærer 3 fortalte følgende: "(...) *gjøre øvelser som er spill like, men som har litt andre ting med seg.*" Dette sitatet kan som lærer 2 sin "Volley 2000" aktivitet, for eksempel også ses i sammenheng med noe av det TGFU står for. Tilnærmingen TGFU er som kjent opptatt av å ha en spillsentrert tilnærming til ballspillene (Ronglan, 2003). Kort oppsummert kan det derfor tenkes at elevinformantenes ønsker om en mer lekpreget undervisning kunne vært ivaretatt ved bruk av TGFU.

5.3 Evaluering av egen ballspillundervisning

5.3.1 Evaluerer lærerinformantene egen ballspillundervisning?

Ifølge Siedentop og Tannehill (2000) henger planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen tett sammen. Man bør derfor passe på at evalueringen blir en integrert del av arbeidet i forbindelse med ballspillundervisningen som gjennomføres (Hergeirsson, 2015). Det kan tenkes at gode refleksjoner vil bidra til å heve undervisningsoppleggene lærerne gjennomfører i forbindelse med ulike ballspillaktiviteter. I gjennomførelsen av informantintervjuene ble derfor lærerne spurt om hvor ofte de evaluerer egen undervisning:

"Ja jeg prøver på det. Ja ikke så veldig ofte, men jeg prøver å gjøre det regelmessig."
(Lærer 1).

"(...) jeg tror som profesjonell så må du tenke gjennom hva du gjør etter hver time. Er dette godt nok? Var det godt nok? Hva var ikke godt nok? Så dersom du skal være profesjonell i dette, så tror jeg du må tenke gjennom hva du gjør, og du må summe for deg selv etter timen. Var dette godt nok planlagt? Var det ikke godt nok planlagt? Så

tror jeg du på den måten lærer veldig mye om hvordan du skal ha timene dine.”
(Lærer 2).

”Jeg kan ikke si at jeg har noen veldig regel på det. (...) Jeg synes jo det er kjekt å ha studenter da. Fordi det gjør jo at vi må tenke litt nytt. Eller vi må tenke over egen praksis også. Ja så må jeg tenke at når jeg sitter og kommenterer hva studentene skal gjøre, så må jeg tenke over om jeg er skikkelig obs på dette selv? Gjør jeg dette godt nok selv alltid? Det er klart at vi kan gå oss litt fast. (Lærer 3).

”Ja av og til så har vi gode stunder etter timen når vi sitter og tøyer litt (...) og da kan vi snakke om undervisningen om hva de likte og hva de ikke likte.” (Lærer 4).

Ut fra disse sitatene kommer det frem at noen av lærerne bruker mer tid på dette enn andre. Lærer 1 reflekterer ikke særlig mye etter undervisningstimen. Denne tolkningen dras på bakgrunn av at informanten forteller at det ikke reflekteres ofte, men regelmessig. Hva informanten mener med regelmessig er vanskelig å si, men det skjer trolig med relativt jevne mellomrom. Om dette er én gang i måneden, én gang i halvåret eller én gang i året ble ikke nevnt.

Når det gjelder lærer 2 gav denne informanten en mer konkret beskrivelse av dette. På bakgrunn av sitatet kan det virke som om lærer 2 reflekterer over undervisningen når den var ferdig. Slike daglige refleksjoner er det litteraturen omtaler som mikrorefleksjoner (Tsangaridou & O’Sullivan, 1997). Det er vanskelig å si noe om lærer 3 gjennomførte mikro- eller makrorefleksjon, men informanten fortalte at som praksislærer må man evaluere studentene noe som også gjør at læreren er nødt til å reflektere over egen undervisning, når vedkommende skal gi tilbakemeldinger til studentene. På bakgrunn av dette tolkes det derfor som at lærer 3 trolig benytter seg mest av makrorefleksjoner. Lærer 4 fortalte at det blir brukt tid etter timen til å evaluere sammen med elevene. Dette tyder på at informanten reflekterte daglig over undervisningen i de periodene hvor det undervises i ballspill.

Kort oppsummert kan det se ut til at alle lærerne reflekterer over egen undervisning i ballspill, og at noen gjør dette mer enn andre. Det ser ut som at lærer 2 er den læreren som har

har reflektert mest rundt dette. Denne informanten fortalte at han stiller kritiske spørsmål til seg selv i forhold til om undervisningsopplegget er godt nok planlagt eller ikke. Ved å gjøre slike refleksjoner kan det tenkes at lærer 2 har utviklet ferdigheter som kan bidra til at vedkommende klarer å tenke mer kritisk over sin egen undervisning (Tsangaridou & O'Sullivan, 1997), og som en følge av dette kan undervisningsoppleggene til læreren bli enda mer gjennomtenkte.

Selv om det viste seg at lærerne til en viss grad gir uttrykk for at de reflekterer over egen undervisning er det relativt diffust. Det ble tidligere nevnt at det virket som om lærerne i undersøkelsen tilhørte det Crum (1993) omtaler som en biologisk ideologi. I en slik ideologi er aktivitetsnivået en viktig variabel for å bedømme om undervisningen har vært bra eller ikke. Flere av lærerne gav også uttrykk for at de ser på faget som et slags rekreasjonsfag hvor man har "pause" fra de mer akademiske fagene i skolen. Tidligere ble det også gjort rede for at lærerne bruker liten tid på å planlegge undervisningen og at undervisningen mangler konkrete læringsmål. Med dette utgangspunktet er det interessant å spørre hva lærerne egentlig reflekterer over dersom de ikke har konkrete læringsmål for undervisningen?

Lærerinformantene ble spurt om hva de reflekterer mest over etter endt undervisning:

"En god time er når du har flyt (...) Og det er mye snakking, latter og mye aktivitet. Den timen som hele tiden stopper og må forklares, er den timen jeg stopper og tenker hva har jeg gjort? Var de øvelsene for vanskelige eller forklarte jeg de for dårlig? Eller var det bare siste time på dagen og de var slitne?" (Lærer 1).

"Det pedagogiske helt klart. (...) jeg må jo evaluere min profesjonalitet om dette er det som en kan forvente av en time i åttende, niende eller tiende klasse? Er det godt nok? Har elevene godt nok utbytte av det?" (Lærer 2).

"Det er jo om aktivitetsnivået har vært okay, og om en har vært tydelig nok. Har alle vært med? (...) er det noen som har klart eller prøvd å gjemme seg vekk? Fikk vi med oss alle?" (Lærer 3).

”Var det god stemning, hadde de det kjekt? Hadde vi høyt aktivitetsnivå slik at de var svette og gode? Det tenker mye på.” (Lærer 4).

Det er kun lærer 2 som gir uttrykk for at det faktisk er et slags læringsmål som kan være gjenstand for en eventuell evaluering. Dette kan man se i sitatet til lærer 2: *”Har elevene godt nok utbytte av det?”* Dette sitatet tolkes som at læreren reflekterte over om elevene i undervisningen hadde utbytte av læringsmålet eller læringsmålene. De andre sitatene beskriver en vilkårlig tenkning rundt evaluering av egen praksis.

Når det gjelder TGFU i forbindelse med evaluering av undervisningen i ballspill, viser studien til Allison og Thorpe (1997) at en fordel med TGFU er at elevene som deltar i undervisningen får økt involvering i evalueringsprosessen. Lærerinformantene ble i denne undersøkelsen derfor også spurt om det finnes rom for at elevene i undervisningen kan være delaktige i evalueringen av undervisningsoppleggene. I sitatene overfor ytret lærer 4 at elevene er delaktige i evalueringen. Det blir ifølge lærer 4 gjennomført mikrorefleksjon rett etter endt undervisning hvor læreren og elevene prater om opplegget som var gjennomført. Lærer 1 og lærer 2 fremstår som mer reserverte enn lærer 1 og lærer 3 med tanke på å bruke elever i forbindelse med evaluering.

”Det er ikke alltid du får veldig reflekterte svar, men dersom du får sjans, så få tilbakemeldinger fra en kollega.” (Lærer 1).

”(...) jeg kan la elevene få lov til å vurdere. Jeg har ikke gjort det så mye, men i den hverdagen vi har så er vurdering av elever liksom satt litt høyere enn vurdering av timene. Jeg har nok vært litt mer på å vurdere hver enkelt elev enn at jeg vurderer mine egne opplegg.” (Lærer 2).

”Jeg prøver jo å snakke litt med elevene om hvordan perioder har vært i alle fall, og i samtaler med enkelt elever om det er noe de har lyst til å kommentere, så det er det i aller høyeste grad rom for.” (Lærer 3).

Man kan se at lærer 3 er åpen for at elevene kunne komme med innspill etter endt undervisningsperiode. Med utgangspunkt i selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985;

Ryan & Deci, 2000) vil det kanskje vært en fordel dersom elevene får være mer involverte i evalueringen av undervisningen. En grunn til dette er blant annet fordi økt involvering kan føre til økt tilhørighet. Det grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet handler ifølge Ryan og Deci (2000) om det å etablere gjensidig respekt og tillit med andre mennesker. I dette tilfellet vil det handle om tillit mellom læreren og elevene. Dersom elevene ikke opplever tilhørighet vil det ifølge Baumeister, Leary og Steinberg (1995) kunne ha negativ innvirkning på elevenes tilpasning, trivsel og helse. Med dette sagt vil muligens elevinformantene i denne undersøkelsen trives bedre i ballspillundervisningen, dersom de får være mer delaktige i evalueringen av oppleggene.

5.4 Søkelys på utdanningen

Denne undersøkelsen har sett på den taktiske tilnærmingen TGFU som en mulig tilnærming til ballspill, da flere undersøkelser fremhever dette som en fruktbar tilnærming som blant annet påvirker elevenes trivsel (Hopper; 2002; Rink, 1996a; Rink, 1996b; Turner & Martinek, 1992; Lawton, 1989; Griffin, 1995) og elevenes forståelse for ballspillene som det undervises i. I denne studien kommer det frem at lærerinformantenes praksis ikke kan sies å ha en taktisk tilnærming. De fleste ytringene gir inntrykk av en tradisjonell undervisning. Ut fra et helhetsinntrykk virker det heller ikke som om disse lærerne har kjennskap til tilnærmingen.

Med tanke på at tilnærmingen har eksistert i nærmere 30 år, sett sammen med hvor stor plass ballspillaktiviteter faktisk har i kroppsøvfaget (Mandigo et al., 2000; Ronglan et al., 2009), er det interessant at lærerne i undersøkelsen ikke har bedre kjennskap til den. Særlig tankevekkende er dette da flere studier viser at en stor andel av elevene i skolen mistrives med ballspillaktiviteter (Imsen, 1996; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Flagestad & Skisland, 2002; Andrews & Johansen, 2005; Andrews & Johnsen, 2008; Christiansen, 2010; Borgen & Leirhaug, 2012, Kalle et al, 2012). At så mange elever gir uttrykk for at de mistrives setter nemlig søkelyset på at dagens undervisning kanskje ikke fungerer så godt som den burde.

Det har flere ganger blitt antydnet at elementer hentet fra TGFU kanskje kunne bidratt til at undervisningen ville vært bedre for elevinformantene som mistrives med ballspillaktiviteter, at en taktisk tilnærming muligens kunne gitt denne elevgruppen en mer positiv opplevelse av ballspillaktiviteter. Samtidig er det innlysende at denne tilnærmingen aldri vil finne veien inn i skolen dersom lærerne som potensielt skal gjennomføre den, aldri har blitt introdusert for

denne tilnærmingen. Hvis lærere i skolen med ulik grad av fordypning i kroppsøving ikke vet hva en taktisk tilnærming innebærer, eller hvordan den kan brukes i forbindelse med undervisningen av ulike ballspillaktiviteter, eksisterer modellen kun som teori. TGFU som tilnærming kan ikke påvirke ballspillundervisningen på noen som helst måte dersom lærerne ikke har god kjennskap både til hvordan modellen fungerer, og hvordan man omsetter de teoretiske ideene til praksis. Endring av praksis er en prosess som må starte med kunnskap. Man kan kanskje spørre seg hvor denne kunnskapen bør komme fra?

At lærerinformantene har en tradisjonell tilnærming til ballspillundervisningen vitner kanskje aller mest om manglende kunnskap om alternative måter å organisere ballspillundervisningen på. Dette er lærere som har fordypning i faget de underviser i, og en kan derfor si at det ikke nødvendigvis er den enkelte lærerens feil at de velger å undervise ballspill på den måten de gjør. En kan i stedet for rette blikket mot innholdet i utdannelsen disse lærerne har tatt. Kan det tenkes at de ulike utdanningsinstitusjonene som utdanner kroppsøvingslærerne har for lite fokus på alternative tilnærminger til ballspillundervisning?

Det hjelper heller ikke at det i liten grad stilles krav til etterutdanning av lærerne innenfor faget. Lærerinformantene i denne undersøkelsen var relativt godt utdannet innenfor kroppsøvingfaget: én lærer hadde ti vektall, én hadde grunnkurs i idrett og kroppsøving, én hadde grunnfag og mellomfag og ett år med fordypning i ballspill, mens den siste hadde grunnfag i kroppsøving. I tillegg hadde de rikelig med erfaring: tolv, ti, tjue og tjueto års undervisningserfaring i kroppsøving. Det kan se ut som om selv lærere med god utdanning har behov for faglig input for å kunne endre de delene av praksis som kanskje ikke fungerer så godt som en skulle ønske. Kanskje kunne etterutdanning og kompetanseheving bidratt til at lærerne fikk kjennskap til andre tilnærminger til undervisning i for eksempel ballspill.

Kartlegging fra 2014 viser at det er mange lærere i grunnskolen som ikke har formell kompetanse i alle fagene de underviser i. Stortinget har derfor vedtatt å stille krav om at alle lærere i grunnskolen som underviser i matematikk, engelsk, norsk, samisk og norsk tegnspråk, skal ha fordypning i disse fagene (Regjeringen, 2015). Kravet gjelder ikke for kroppsøvingfaget. Det er lite som tilsier at mangelen på formell utdanning ikke gjelder for lærere som underviser i kroppsøving. Ifølge Vinje (⁶2015, 04.05) står nesten tre av ti

⁶ Vinje (2015, 04.05) er en nettartikkel hentet fra Norsk Lektorlag.

kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen uten faglig fordypning i kroppsøvlingsfaget. Dette er urovekkende med tanke på at det ifølge Trudeau & Shepard (2005) finnes forskning som har vist at elever som har fagutdannede lærere i kroppsøvlingsfaget har en mer positiv opplevelse av faget enn andre elever har.

At så mange elever mistrives i ballspillundervisningen skyldes muligens manglende kompetanse hos de som underviser i ballspill. En tradisjonell tilnærming til ballspillundervisning vitner kanskje om ufaglærte kroppsøvlingslærere i skolen, men også om en fagutdanning som fokuserer for lite på å gi lærerne den kompetansen de trenger for å ha en mer taktisk tilnærming til ballspillundervisningen.

Faget er tross alt det tredje største faget i skolen, etter matematikk og norsk (Ommundsen, 2013). Slik det er nå virker det som om det er tilsynelatende liten interesse for å utvikle faget til å bli et læringsfag. Faren ved dette er at kroppsøving forblir et fag som faller innenfor den biologiske ideologien (Crum, 1993). En grunn til dette kan være fordi kroppsøvlingslærerne ikke tilegner seg kunnskap om undervisningsmetoder som for eksempel TGFU i forbindelse med utdanningen, og dermed forblir undervisningen og synet på faget slik det alltid har vært.

6 Oppsummerende konklusjon

I denne oppgaven skulle jeg kaste lys på følgende problemstillinger:

- 1) *Hvordan beskriver kroppsøvingslærere i ungdomsskolen sin egen planlegging, gjennomføring og evaluering av ballspillaktiviteter?*
- 2) *Hvordan er elevenes erfarte læreplan i forbindelse med ballspillaktiviteter de møter i undervisningen?*

Ut fra kvalitative intervjuer med fire lærere og fire elever, og med utgangspunkt i utvalgt forskningslitteratur, har jeg forsøkt finne ut mer om hvordan kroppsøvingslærere beskriver egen praksis og hvordan de reflekterer over den. Det har også vært et mål å kunne si noe om elever sin erfarte læreplan i forbindelse med ballspillundervisning.

Den taktiske ballspilltilnærmingen TGFU står sentralt i oppgaven som et slags motstykke til den tradisjonelle tilnærmingen. Dette er en modell som ble utviklet av Bunker og Thorpe tidlig på 1980-tallet. For denne undersøkelsen har den gjort det mulig å beskrive ulike sider ved praksis ved å fungere som en slags opposent til den tradisjonelle praksisen lærerne beskriver, og ved å introdusere en del ord og begreper som er nyttige når en skal si noe om undervisningspraksis. Sammen med den didaktiske relasjonsmodellen har TGFU fungert som et slags rammeverk for den drøftingen som har blitt gjort. Det har også vært en del av prosessen å se om det er mulig å identifisere hvorvidt denne tilnærmingen blir anvendt i undervisningen til lærerinformantene eller ikke. Denne undersøkelsen antyder at disse fire lærerne underviser ballspill ut fra en tradisjonell tilnærming. Dette gjenspeiles både i lærernes refleksjoner rundt planlegging, gjennomføring og evaluering. Med det sagt skal det nevnes at et par av informantene kommer med ytringer som vitner om en praksis som kan være forenelig med en mer taktisk tilnærming, men det virker ikke som om det er helt bevisst, og det kan derfor tenkes at dette er mer intuitivt enn som en bevisst handling knyttet til en konkret undervisningsmodell.

Lærerinformantene beskriver en ganske tradisjonell undervisning hvor øktene følger en tradisjonell struktur med oppvarming, teknikktraining og avsluttende spill (Allison & Thorpe, 1997). Det virker også som om lærerne vurderer det som lite nødvendig å bruke lang tid på å

planlegge denne undervisningen. Lærerne forklarer at de bruker liten tid på planlegging fordi de har lang erfaring og derfor ikke har behov for detaljerte planer for undervisningsøkten. Det kan også se ut som om den planleggingen som blir gjort først og fremst handler om å finne gode øvelser og aktiviteter som sikrer et høyt aktivitetsnivå. Lærerne snakker om undervisning og høyt aktivitetsnivå på en måte som gjør at en er det nærliggende å tro at undervisningen deres blir påvirket av tankesettet i den biologiske ideologien med ”helse i hver svettedråpe” (Crum, 1993). Det kommer også frem elementer hvor faget blir fremstilt som et rekreasjonsfag. En kan kanskje tenke at den biologiske ideologien og forestillingen om kroppsoving som et rekreasjonsfag hører fortiden til, men det kan se ut som om slike tanker er tilstede og med på å forme undervisningspraksis i dagens skole.

Både planlegging og gjennomføring ser ut til å formes ut fra en tradisjonell tilnærming til ballspill. Videre er det vanskelig å si så mye om lærernes evaluering. Det virket hvert fall ikke som om de hadde systematisert dette med evaluering på noen måte, samtidig sa de at de evaluerte egen praksis. Det virker noe underlig at lærerne kunne evaluere egen undervisning da det kunne se ut som om undervisningsøktene manglet konkrete læringsmål. Mangelen på konkrete læringsmål påvirker selvfølgelig hele læreren sin praksis og avdekker kanskje et underliggende syn på faget mest som et rekreasjonsfag – ikke som et læringsfag der elevene skal opparbeide kompetanse innenfor ulike områder gjennom helt konkrete læringsmål.

Gjennomgående for lærerens beskrivelse av planlegging, gjennomføring og evaluering er den tradisjonelle tilnærmingen og en tilfeldig og intuitiv praksis som på mange måter klarer å fungere på grunn av lang erfaring og generelle pedagogiske prinsipp. Da denne studien også skal si noe om hvordan de elevene som mistrives med ballspill opplever undervisningen er det naturlig å tenke at det er behov for å endre på noe for å bedre ivareta disse elevene som faktisk utgjør en stor elevgruppe (Andrews & Johansen, 2008). Det kan tenkes at en mer systematisk og målrettet undervisning ville vært gunstig for elever som mistrives med ballspill. En taktisk tilnærming med konkrete undervisningsmodeller kan kanskje resultere i at flere elever trives i undervisningen. Forskning knyttet til TGFU rapporterer blant annet om mestringsklima og færre elever som benytter seg av ulike selvhemmingsstrategier (Allison & Thorpe, 1997; Hopper, 2002; Balakrishnan et al., 2011). Uten å påstå at en slik tilnærming vil resultere i at alle elever vil like ballspill er det verd å merke seg at det å skulle lære et ballspill handler om så mye mer enn å beherske isolerte øvelser med ball. Ballspillundervisning kan

faktisk handle om å skape tenkende elever gjennom strukturerte læringsprosesser. Elever som gjennom ulike læringsaktiviteter vil få en kompetanse som gjør at de ikke opplever seg selv som et hinder verken for seg selv eller andre (Crum, 1993). Det sier seg jo nesten selv at elever som føler at de mangler kompetanse og forståelse for ballspill vil ha liten grad av indre motivasjon til å delta i en tradisjonell undervisning hvor deres manglende kompetanse ofte er veldig synlig. Disse elevene trenger en undervisning med høy kvalitet (Brattenborg & Engebretsen, 2001), som gir dybdelæring og kognitiv kompetanse (NOU 2014:7, 2014; Dodds et al., 2001; Griffin et al., 1999; Kirk & Macdonald, 1998; Rovegno et al., 2001; Balakrishnan et al., 2011). Det vil være naivt å påstå at slik undervisning vil oppstå av seg selv uten store systematiske og organisatoriske endringer, men i påvente av slike store grep kan samtlige lærere som underviser i kroppsøving utfordres på å reflektere rundt hva de mener intensjonen med faget er, om det handler om å trene for å svetter eller trene for å lære (Crum, 1993). En slik bevisstgjøring kan kanskje resultere i en mer gjennomtenkt og bevisst praksis.

Det virker som om elevinformantene opplever et prestasjonsklima og at de tidvis tyr til ulike selvhemmingsstrategier for å unngå å være aktive i undervisningen. Det virker ikke som om disse elevene opplever å ha noen påvirkning på undervisningen. Dette stemmer overens med det lærerinformantene beskriver. De forteller om en type elevmedvirkning som mest skjer litt tilfeldig og som sannsynligvis skjer på de sterkere elevenes premisser. Det kan tenkes at en taktisk tilnærming kunne stimulert til et mer mestringsorientert klima hvor flere elever våget å være aktive og hvor flere elever fikk være med på å påvirke undervisningen.

Kort oppsummert belyser denne undersøkelsen en liten del av ballspillundervisningen i dagens skolen. Lærerinformantene beskriver en tradisjonell undervisningspraksis. Elevene på sin side kommer med ytringer som indikerer at den undervisningen som gjennomføres ikke bidrar til å endre elevenes syn på ballspill. Sammenfattet gjør dette at en etterlyser noe som kan påvirke disse elevenes erfarte læreplan i ballspill. En kan ikke si så mye om hva dette skulle være, annet enn at en ut fra litteraturen kan anta at en mer taktisk tilnærming vil kunne virke positivt på elevinformantenes erfaringer med ballspill.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

Denne undersøkelsen har sett nærmere på kroppøvlingslærernes praksis og elevenes erfaringer. Jeg har gjennom dette arbeidet fått en fornemmelse om at en taktisk tilnærming til ballspillundervisningen kunne gjort at elever som i utgangspunktet mistrives med ballspill, ville opplevd undervisningen som mer positiv. Det kunne vært interessant og sett nærmere på dette. En kunne for eksempel hatt en studie hvor en gjennomførte ballspillundervisning basert på TGFU for å se på om elever som mistrives i ballspill ville opplevd økt trivsel som følge av en potensiell endring i opplevd kompetanse innenfor ballspillet. I en slik studie ville det vært avgjørende at den som gjennomførte undervisningen hadde god erfaring med den taktiske tilnærmingen TGFU, slik at undervisningen ble så god som mulig. Det kunne også vært interessant å utvidet undersøkelsen, og brukt ALT-PE for å måle hvor mye elever som misliker ballspill faktisk lærer i undervisningen. ALT-PE er et måleinstrument som beskriver tiden elevene er i aktivitet og faktisk lærer noe (Siedentop & Tannehill, 2000). Her ville det også vært interessant å koble inn OTR-PE ("Opportunity to respond physical education"). OTR-PE er et annet måleinstrument som kan gi læreren informasjon om graden av læring som tar plass i undervisningen (Siedentop & Tannehill, 2000). Måleinstrumentet er ifølge Siedentop og Tannehill (2000) et mål på antall vellykkede involveringer eleven gjør i forbindelse med den aktuelle oppgaven som er gitt av læreren. Man kunne for eksempel gjennomført en pre- og post-test av svakere presterende elever sin involvering i ballspillet det ble undervist i. Dette for å se om OTR-PE har økt i perioden hvor TGFU har blitt anvendt.

Avslutningsvis har jeg erfart at det er finnes mange sider ved ballspillundervisningen som kunne vært interessant å se nærmere på. Jeg mener at det ligger et potensiale i en mer taktisk tilnærming til ballspillundervisning som kan tenkes å være gunstig for elever som mistrives med ballspill. Samtidig trengs det mer forskning på området både når det gjelder lærernes praksis og elevers opplevelse av læreplanen. Flere kvalitative undersøkelser med fokus på ballspillundervisning vil rette søkelyset mot en undervisning som av mange grunner kanskje har seilt litt akterut. En kan kanskje tenke seg at et økt fokus vil kunne si noe om hva som skal til for at flere elever opplever trivsel istedenfor mistrivsel i møte med ulike ballspillaktiviteter i skolen.

Referanser

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1997). Addressing barriers to learning: Beyond school-linked services and full service schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 67, 408-421.
- Allison, S. & Thorpe, R. (1997). A Comparison of the Effectiveness of two approaches to Teaching Games within Physical Education. A Skills approach versus a Games for Understanding approach. *The British Journal of Education*, Vol. 28, No. 3, 9-13.
- Anderssen, N. (1995). *Physical activity of young people in a public health perspective: stability, change and social influences*. [Bergen]: Research Center for Health Promotion, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- Andrews, T. & Johansen, V. F. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogiske tidsskrift (trykt utg.)*. Vol. 28, No. 2, 89-103.
- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget – Tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordisk Pedagogik*, Vol. 28, 89-103.
- Asbjørnsen, A. E., Manger, T., Ogden, T. & Daae, A. (1999). *Skole- og opplæringspsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvningsfaget*. Doktorgradsavhandling ved Universitetet i Oslo: Utgitt av høyskolen i Telemark.
- Balakrishnan, M, Rengasamy, S. & Aman, M. S. (2011). Effect of Teaching Games for Understanding Approach on Students` Cognitive Learning Outcome. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, Vol. 5. 808-810.
- Baumeister, R. F., Leary, M. R. & Steinberg, R. J. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2001). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). ISSN 1478-0887. Lastet ned 18.05.16 fra http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised...

Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012, 14.12.). *Altfor mange hater kroppsøving*. Hentet 23.05.2016 fra <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsoving/>

Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching games in the secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 10, 9-16.

Bunker, D. & Thorpe, R. (1986). Is there a need to reflect? In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (s. 25-34). Loughborough: University of Technology, Loughborough.

Butler, J. I. (1996). Teacher Responses to Teaching Games for Understanding. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 67, No. 9, 17-20.

Byrne, D. B., Hattie, J. A. & Fraser, B. J. (1986). Student Perceptions of Preferred Classroom Learning Environment. *Journal of Educational Research*, 81, 10-18.

Chandler, T. (1996). Teaching Games for Understanding. Reflections and Further Questions. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 67, No. 4, 49-51

Chatzipanteli, A., Digelidis, N., Karatzoglidis, C. og Dean, R. (2015). Promoting Students` Metacognitive Behaviour in Physical Education Through TGFU. *American Journal of Educational Science*, Vol 1, No. 2, 28-36.

Christiansen, K. (2010). Elevers tanker om kroppsøvningsfaget. *Kroppsøving, Vol. 60, No. 3*, 8-9.

Crum, B. J. (1993). Conventional Thought and Practice in Physical Education: Problems of Teaching and Implications for Change. *QUEST, 1993, 45*, s. 339-356.

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.

Deci, E. L. & Ryan R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior." *Psychological Inquiry 11(4)*, 227-268.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Dodds, P., Griffin, L. L., & Placek, J. L. (2001). Chapter 2. A selected review of the literature on development of learners' domain-specific knowledge. *Journal of Teaching in Physical Education [Monograph]*, 20, 301-313.

Engelsen, B. U. (2002). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fasting, K. & Sisjord, M. K. (2000). Kjønn og idrett. I G. Imsen (red.), *Kjønn og likestilling i skolen* (s. 123–135). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Flagestad, L. (1996). *Trivsel i kroppsøvningsfaget: en undersøkelse av trivselen i kroppsøvningsfaget blant 7. og 9. klassinger i Kristiansand kommune*. (Hovedfagsoppgave, Norges Idrettshøgskole). L. Flagestad, Oslo.

Flagestad, L., & Skisland, J. O. (2002). Årsaker til mistrivsel i kroppsøving: Hvem er mistriverne? *Kroppsøving, Vol. 52, No.4*, 21-26.

Garmslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011) (Oppdragsgiver: Utdanningsdirektoratet). *Økt kompetanse – bedre læring*. (Oxford Research 2/2011) Hentet 07.06.2016 fra http://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf

Giske, R. (2015). Ballteknikk, samhandling og sportsånd – Læring i og gjennom lagspill. I H. Sigmundsson og J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 200-224). Oslo: Universitetsforlaget.

Griffin, L., Dodds, P., Placek, J. H., Carney, M. C., Tremino, F., Lachowetz, T., & Raymond, C. (1999). Middle school students' conceptions of soccer: Their solutions to tactical problems. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (1). (Suppl.) 89.

Griffin, L. L. & Butler, J. I. (Editors) (2005). *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice*. Champaign: Human Kinetics.

Griffin, L. L., Oslin, J. L. & Mitchell, S. A. (1995). An analysis of two instructional approaches to teaching net games. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66 (Suppl.) 65-66.

Griffin, L. L. & Patton, K. (2005). Two Decades of Teaching Games for Understanding: Looking at the Past, Present, and Future. I L. L. Griffin & J. I. Butler (Editors), *Teaching Games for Understanding. Theory, Research, and Practice* (s. 1-17). Champaign: Human Kinetics.

Hagen, P.M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.

Halling, A., Andersen, B., Agergaard, C. S. & Worm, C. (2011). *Bolden i spil – teambold i teori og praksis*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

Halling, A. & Ejlersen, S. (2009). På vej mod en ny boldspillpædagogik. I L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling* (s. 17-33). Oslo: Akilles.

Hansen, K. og G. L. Jagtøien (2001). *Aktiv læring: fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal undervisning.

Hergeirsson, T. (2015). Ballspill – fra lek til spill. I H. Sigmundsson og J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 225-242). Oslo: Universitetsforlaget.

Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Gender Differences in Reactions to Self-Handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-193.

Holt, N. L., Streat, W. B. & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding. *Journal of Teaching in Physical Education*, 2002, 21, 162-176.

Hopper, T. (2002). Teaching Games for Understanding. The importance of Student Emphasis Over Content Emphasis. *Joperd*, Vol. 73, No. 7, 44-48.

Housner, L. D. & Griffey, D. C. (1985). Teacher Cognition: Differences in Planning and Interactive Decision Making Between Experienced and Inexperienced Teachers. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 56, No. 1, s. 45-53.

Imsen, G. (1996). *Mot økt likestilling? Evaluering av grunnskolens arbeid for likestilling utført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996*. Trondheim: Norges teknisknaturvitenskapelige universitet (NTNU). Pedagogiske rapporter. Skriftserie fra Pedagogisk institutt. Rapport nr. 11.

Imsen, G. (2002). *Lærerens verden – Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget

Ingebrigtsen, J. E., & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle - hvordan nå målet? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 33-46). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R. (2001). *L97 og kroppsøvingfaget – fra blå protokoll til grå hverdag*. Hovedrapport 1. (Høgskolen i Vestfold nr. 3, 2001) Tønsberg: Høgskolen i Vestfold

Jones, G., Hanton, S. & Connaughton, D. (2002). What is this thing called mental toughness? An investigation of elite sport performers. *Journal of applied sport psychology*, 14(3), 205-218.

Kirk, D., & Macdonald, D. (1998). Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376-387.

Kleven, T. A., Hjordemaal, F. & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode – En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H., & Andersen, S. (2012). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15- åringer i Norge: resultater fra en kartlegging i 2011*. (Rapport IS-2002). Oslo: Helsedirektoratet.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – Ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Larsen, E. [Forsidebilde] (2016). *Ballspill*. Hentet 02.06.2016 fra <http://grenland.fhs.no/valgfag/ballspill>

Larsson, H. & Meckbach J. (Red.) (2007). *Idrottsdidaktiska utmaningar*. Stockholm: Liber AB.

- Larsson, H. & Redelius, K. (Red.) (2004). *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Författarna 2004.
- Lawton, J. (1989). Comparison of two teaching methods in games. *Bulletin of Physical Education*, 25, 35-38.
- Leberman, S., McDonald, L. & Doyle, S. (2006). *The Transfer of Learning: Participants' Perspectives of Adult Education And Training*. United Kingdom: Gower Pub Co.
- Lyngstad, I. (2010) "Ribbevegggløpere i kroppsøving". I T. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal. *FoU I Praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim*. Tapir akademisk forlag. 151-162.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Magill, R. A. (2001). *Motor learning: concepts and applications*. Boston: McGraw-Hill.
- Mandigo, J. L., Melnychuk, N., Thompson, L., Spence, J., Schwartz, M., Causgrove-Dunn, J., Marshall, D., Gessel, J. & Covey, J. (2000). *What`s going on in PE programs across Alberta*. Presented at the Health and Physical Education Conference, University of Calgary, Alberta.
- McNeil, M. C. & Fry, J. M. (2011). Motivational Climate in Games Concept Lessons. *Journal of Research*, Vol. 6, No. 1, 34-39.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers Inc.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2013). *Teaching Sport Concepts and Skills (3.rd edition). A Tactical Games Approach for Ages 7 to 18*. Champaign: Human Kinetics.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 19.04.2016 fra

<https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000D/DDPDFS.pdf>

Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 225-242.

Næsheim-Bjørkvik, G. (2010). *En byrdefull ideologisk arv i kroppsøving?* Paper til kurset "Philosophy of science with ethics" ved Universitetet i Stavanger, Våren 2010.

O'Leary, N. (2012). *The influence of occupational socialization on Physical Education teachers' interpretation and delivery of Teaching Games for Understanding*.

(Doktorgradsavhandling, University of Bath, Department of Education). N. O'Leary, United Kingdom. Hentet 07.12.2015 fra

http://opus.bath.ac.uk/35304/7/UnivBath_EdD_2012_N_O_Leary.pdf

Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 107-114.

Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance-approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(2), 183-197.

Ommundsen, Y. (2005). Kroppsøving: Aktivitet eller læring. Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving* 55 (6), 8-12.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(2), 155-166.

Ommundsen, Y., & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy–Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51(4), 385-413.

Redelius, K. (2004). Bäst och pest! Ämnet idrott och hälsa bland elever i grundskolans senare år. I H. Larsson & K. Redelius (Eds.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (s. 149-172). Stockholm: Författarna 2004.

Regjeringen. (2015). *Nye kompetansekrav og videreutdanning for lærere*. Hentet 10.06.2016 fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/nye-kompetansekrav-og-videreutdanning-for-larere/id2458063/>

Rink, J. (Editor). (1996a). Tactical and skill approaches to teaching sport and games (Monograph). *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 397-516.

Rink, J. (1996b). Tactical and skill approaches to teaching sport and games: Introduction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 397-398.

Robson, C. (2002). *Real World Research – A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. (2nd. ed.). United Kingdom: Blackwell Publishing.

Ronglan, L. T. (2003). Ballspill er problemløsning – Hvilke didaktiske implikasjoner har det? *Moving Bodies*, Vol. 1, No. 2, 91-111.

Rongland, L. T., Halling, A. & Teng, G. (Red.). (2009). *Ballspill over grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. Oslo: Akilles.

Rovegno, I., Nevett, M. & Babiarz, M. (2001). Chapter 5. Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education* (Monograph), 20, 341-351.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25 (1), 54-67

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-determination Research* (3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Sandahl, B (2004) Ett ämne för vem? Idrotts- ämnet i grundskolan 1962-2002. I H. Larsson & K. Redelius (Eds.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa* (s. 44-69). Stockholm: Författarna 2004.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Siedentop, D. & Tannehill, D. (2000). *Developing Teaching Skills in Physical Education (4.th edition)*. California: Mayfield Publishing Company

Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data – Methods for Analysing Talk, Text and Interaction (2nd Edition)*. London: Sage.

Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke. & T. Tiller (red.), *Læreren som forsker – innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Students' motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(1), 100-110.

Teng, G. (2009). Bollspelens didaktiske nycklar. I L. T. Ronglan, A. Halling, A. & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. (s. 49-69) Oslo: Akilles.

Thaagard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thorpe, R., & Bunker, D. (1989). A changing focus in games education. I L. Almond (Editor), *The place of physical education in schools* (s. 42-71). London: Kogan Page.

Trudeau, F. & Shephard, R. J. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine (Auckland, N.Z.)*, 35(2), 89-105.

Tsangaridou, N. & O`Sullivan, M. (1997). The Role of Reflection in Shaping Physical Education Teachers` Educational Values and Practices. *Journal of Teaching in Physical Education, Vol. 17* (s. 2-25).

Turner, A. & Martinek, T. (1992). A comparative analysis of two models for teaching games (technique approach and game centered (tactical focus) approach). *International Journal of Physical Education*, 29, 131-152.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplanen i kroppsøving*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 05.04.2016 fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04>

Vinje, E. (2015, 04.05.) Mer kroppsøving i skolen, takk! Hentet 10.06.2016 fra <http://www.norskulektorlag.no/nyhetsarkiv-2015/vil-ha-mer-kroppsoving-i-skolen-article1424-274.html>

Waring, M., Warburton, P. & Coy, M. (2007). Observation of children`s physical activity levels in primary school: Is the school an ideal setting for meeting government activity targets? *European Physical Education Review, Vol.13, No. 1*, 25-40.

Werner, P., Thorpe, R. & Bunker, D. (1996). Teaching Games for Understanding – Evolution of a Model. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance, Vol. 67, No. 1*, 28-33.

Zoglowek, H. (2006) Kroppsøving = kroppsdannelse, hva ellers? *Tidsskrift Kroppsøving*, 56 (4), 12-16.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv og samtykkeerklæring vedrørende forskningsprosjekt i kroppsøving



Universitetet
i Stavanger

Prosjektleder: Alexander Page

Prosjektittel: *Ballspillundervisning i ungdomsskolen – En analyse av lærerens planlegging, gjennomføring og evaluering av egen ballspillundervisning, og elevenes opplevelse av den*

Prosjektstart: 11.01.2016

Prosjektslutt: 29.07.2016

Bakgrunn og formål

Jeg heter Alexander Page og studerer master i *Idrett & Utdanningsvitenskap ved Universitetet i Stavanger*. Våren 2016 skal jeg skrive en mastergradsoppgave, og siden jeg selv har stor interesse av å se på og spille ballspill har jeg et brennende ønske om å se nærmere på hvordan ballspillaktiviteter undervises i ungdomsskolen. Grunnen til at jeg har valgt å skrive om ballspillaktiviteter er fordi jeg opplever at dette er noe mange elever trives med, men dessverre også mistrives med. Formålet med undersøkelsen er å prøve å se nærmere på ulike undervisningstimer i ballspill, og prøve å utarbeide en masteroppgave som kan fungere som et hjelpemiddel for meg selv som fremtidig kroppsøvingslærer, og for andre kroppsøvingslærere. Leseren av masteroppgaven vil forhåpentligvis få inspirasjon som kan øke kvaliteten på ballspillundervisningen deres og forhåpentligvis også elevenes trivsel med ballspillaktiviteter.

Jeg ønsker å gjennomføre observasjoner av lærerens ballspillundervisning, og etter undervisningen gjennomføre lærer- og elevintervjuer (fordi det er du/dere som opplever dette i praksis). Målet er å gjennomføre intervjuer med tre kroppsøvingslærer og tre elever som mistrives med ballspillaktiviteter. Spørsmålene som vil bli stilt til læreren omhandler planlegging, gjennomføring og evaluering av egen undervisning, samt tilnærmingen deres til

ballspill. Når det gjelder elevintervju vil spørsmålene omhandle trivsel og deres opplevelse av ballspillundervisning. Det vil bli benyttet lydbåndopptaker i intervjuene, og det vil bli estimert at de har en varighet på omtrent 30-45 minutter. Dersom du/dere ønsker å delta vil vi sammen bli enige om når det skulle passe å gjennomføre observasjon og intervju.

Deltakelsen i mitt prosjekt er selvsagt helt frivillig, og du/dere har mulighet til å trekke deg/dere underveis dersom du/dere måtte ønske dette (jfr. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)* sine retningslinjer). Du/dere vil anonymiseres fra starten av prosjektet og opplysninger som forekommer underveis blir behandlet konfidensielt slik at du/dere ikke gjenkjennes. Båndopptakene vil bli slettet ved prosjektslutt.

Jeg håper at du/dere ønsker å delta i dette prosjektet, og at du/dere forsikrer deg om å lese dette skrivet og underskriver samtykkeerklæringen som er vedlagt. (Dersom du er under 15 år trenger jeg foresattes samtykke for du skal kunne delta, jfr. *Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006*). Dersom du/dere ønsker mer informasjon om prosjektet kan du/dere ta kontakt meg på telefon 452 56 952, eller ved å sende meg en mail til ade.page@stud.uis.no. Min veileder Rune Giske, Førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger, kan kontaktes på rune.giske@uis.no.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (jfr. Personopplysningsloven §31, og prosjektet vil ikke starte før det foreligger en godkjenning).

Med vennlig hilsen,
Alexander Page
Siriskjeret 28
4014 Stavanger



Universitetet
i Stavanger

Samtykkeerklæring for deltakelse i mastergradsprosjekt

Jeg har mottatt og lest informasjonen om prosjektet, og har lyst til å være deltaker.

(dato, prosjektdeltakers signatur)

(dato, foresattes sin signatur)

(dato, prosjektleders signatur)

Tusen takk for din deltakelse!

Med vennlig hilsen,

Alexander Page, Masterstudent i *Idrett & Utdanningsvitenskap ved
Universitetet i Stavanger*

Intervjuguide prøveintervju til lærerintervju

Hensikten med dette intervjuet er å høre dine tanker rundt ballspillaktiviteter i kroppsøving, litt om din bakgrunn, planlegging, gjennomføring, evaluering av egen undervisning, og hvilke metoder/tilnærminger du bruker i din undervisning av ballspillaktiviteter.

Jeg kommer til å bruke lydbåndopptaker, og transkribere intervjuene. Dersom du ønsker har du anledning til å lese transkripsjonene når jeg har utarbeidet disse. Du vil selvsagt anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkriberingen. Dersom du mot formodning skulle ønske å trekke deg fra prosjektet er du i din fulle rett til å gjøre dette når som helst i prosessen.

Bakgrunn

- Hva er ditt forhold til idrett/fysisk aktivitet – er dette noe du har vært interessert i/vært en del av deg fra tidlig alder?
- Hvordan var ditt forholdt til kroppsøving som elev?
- Kan du fortelle litt om ditt utdanningsforløp?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?

Forhold til ballspill

- Hva er ditt forhold til ballspill i dag, og tidligere?
- Hvilke ballaktiviteter liker du best?
- Hvilke liker du minst?

Ballspill i kroppsøvingen

- Hva er dine erfaringer med ballspill i kroppsøving?
- Hvordan er *elevdeltakelsen* i ballspillaktiviteter i kroppsøvingen?
- Hvordan er elevenes *holdninger* til ballspillaktiviteter i kroppsøvingen?
- Hvordan opplever du de sterkt presterende og de svakt presterende elevene i ballspillaktiviteter?
- Hvordan opplever du aktivitetsnivå er i ballspillundervisningen?

Planlegging

- Hvordan planlegger du undervisningsopplegget ditt i ballspillaktiviteter?
- Hvor mye tid går med på å planlegge én undervisningstime/økt i ballspill?
- Finnes det rom for elevmedvirkning i planlegging av undervisningen din?
 - Hvordan?
- Læreplanen gir stor frihet til lærer. Hvordan påvirker dette din planlegging av ballspillaktiviteter?
- Hvilke ballspillaktiviteter benytter du deg av?
- Hvilke benytter du mest?
 - Hvorfor?
- Kan du fortelle meg hva du som pedagog vektlegger i ballspillaktiviteter i din undervisning?

Gjennomføring

- Hvordan organiserer du ballspillaktiviteter?
 - Rammer: plass, utstyr, rammer og lignende.
- Hvilken undervisningsstrategi/tilnærming til ballspill benytter du deg av? (induktiv- og/eller deduktivmetode, eksplisitt/implisitt, taktisk-/teknisk tilnærming, direkte instruerende, reproduktiv undervisning, produktiv undervisning etc.)
 - Hvorfor gjør du dette?
 - Er det alltid slik?
- Hvordan tar du vare på elevenes behov. De sterkt-/svakt presterende elevene?
 - Tenker du over dette når du planlegger opplegget?
- Hva er hovedmålet med din ballspillundervisning – og hva bør læringsutbytte til elevene være/bli?
- Underviser du de ulike ballspillaktivitetene ulikt (f.eks fotball og innebandy)?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan vurderer du elevene underveis i timen i ballspillaktiviteter?
- Hvordan får du med deg alle elevene?
- Hvordan vurderer du elevene i ballspill?
- Er det utfordrende å engasjere elevene i ballspillaktiviteter?

Evaluering

- Vet elevene hva du vurderer dem etter i ballspillundervisningen, og hvordan du vurderer dem?
- Hva skal etter din mening til for å utvikle et ballspillundervisningsopplegg som er effektivt (dvs aktivitetsnivået til elevene, utvikling av tekniske og taktiske ferdigheter i ballspillaktiviteten, trivsel etc.)?
- Hva ser du etter når du skal bedømme ballspillundervisningsoppleggets effekt?
- Hvilke grep gjør du dersom det ikke gir ønsket effekt?
- Evaluerer du din egen ballspillundervisning?
 - Når?
 - Hvordan?
 - Hvor ofte?
- Evaluerer kroppsøvlingslærerne på skolen din hverandre sin undervisning?
 - Hvor ofte?
 - Hvilke fordeler ser du med dette?

Om opplegget jeg har observert?

- Hvordan opplevde du undervisningen du hadde nå?
 - Føler du at alle elevene hadde utbytte av opplegget ditt?
- Var det noen utfordringer underveis?
- Hva ville du gjort annerledes dersom du hadde gjennomført opplegget på ny?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- Gjennomføringen sett i lys av det som var planlagt – har du oppnådd det du ønsket?
 - Øvelser gikk som du så for deg
 - Målene du hadde satt for timen ble oppnådd
 - Tidsbruk
 - Elevenes opplevelser
- Helt konkret – hva tror du elevene sitter igjen med etter dette opplegget?
 - Teknikk
 - Taktikk
 - Samarbeid
 - Kommunikasjon
 - Sosiale aspekt

- Kognitive opplevelser/forståelse av det de har gjort
- Annet
- Hva var tanken bak øvelsene du gjorde når....? (her må jeg seg opplegget først)
- Hvordan fungerte det?
- Hvordan delte du inn elevene i de forskjellige øvelsene og spillene?
- Tror du generelt de ballsvake hadde nytte av dette opplegget?
- Kan du tenke deg noe negativt med opplegget ditt?
- Hva var positivt med opplegget ditt?

Intervjuguide til prøveintervju elev

Hensikten med dette intervjuet er å høre dine tanker rundt opplevelsen av ballspillaktiviteter i kroppsøvingen. Jeg ønsker å høre litt om ditt forhold til ballspillaktiviteter på skolen og på fritiden. Dersom du ikke trives med ballspillaktiviteter hadde det vært fint dersom du kunne sette ord på hvorfor. Jeg kommer til å bruke lydbandopptaker, og transkribere intervjuene. Dersom du ønsker har du anledning til å lese transkripsjonene når jeg har utarbeidet disse. Du vil selvsagt anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkriberingen. Dersom du mot formodning skulle ønske å trekke deg fra prosjektet er du i din fulle rett til å gjøre dette når som helst i prosessen.

Informasjon om informantene

- Hva er ditt forhold til idrett/fysisk aktivitet – er dette noe du har vært interessert i/vært en del av deg fra tidlig alder?
- Hvordan er ditt forholdt til kroppsøving?
 - Hva liker du/liker du ikke?

Ballspill i kroppsøvingen

- Hvordan opplever du ballspillaktiviteter i kroppsøvingen?
- Har dere et variert utvalg av ulike ballspillaktiviteter?
 - Hvilke ballspillaktiviteter dominerer?
 - Hvilke(n) ballaktivitet trives du best med og hvorfor?
- Hvordan ville du beskrive en typisk time med ballspill, og en typisk periode dersom dere har det?

- Hvilke type øvelser/spill bruker dere å ha i undervisningen?
- Hva er dine tanker og meninger om hvordan ballspillaktiviteter blir undervist?
- Dersom du selv var kroppsøvingslærer, hvordan ville du da at din undervisning skulle være?
- Hvordan opplever du lærerens tilbakemeldinger og instruksjon i ballspillaktiviteter?
 - Husker du noe av det læreren formidler?
 - Forstår du det læreren formidler?
- Opplever du at læreren favoriserer noen ballaktiviteter, eller føler du at det er et rikt utvalg av aktiviteter som bli presentert?
- Hvor lenge varer en periode med en ballspillaktivitet (f.eks. volleyball, fotball, basketball osv.)
- Føler du at du som elev har medvirkning i det som skjer i ballspillundervisningen?
- Hva lærer du i en ballspillundervisningsøkt? (teknikk, taktikk, samarbeid osv.)
- Hvordan er kroppsøvingslærer i sin undervisningsstil?
 - Direkte instruerende
 - Høy elevmedvirkning (produktiv undervisning)
- Gjenspeiler den timen jeg nå har observert de undervisningstimene i ballspill som dere har?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
- I ballspillaktiviteter vil det alltid være forskjellige nivå på elevene. Hva tenker du om dette?
 - Hva gjør det med ballspillaktivitetene?
 - Hva gjør dette med lærerens undervisning?
 - Opplever du forskjellsbehandling i undervisningen på grunn av nivåforskjeller? Hvordan?

Intervjuguide til elevintervju

Hensikten med dette intervjuet er å høre dine tanker rundt opplevelsen av ballspillaktiviteter i kroppsøvingen. Jeg ønsker å høre litt om ditt forhold til ballspillaktiviteter på skolen og på fritiden. Dersom du ikke trives med ballspillaktiviteter hadde det vært fint dersom du kunne sette ord på hvorfor. Jeg kommer til å bruke lydbåndopptaker, og transkribere intervjuene. Dersom du ønsker har du anledning til å lese transkripsjonene når jeg har utarbeidet disse. Du vil selvsagt anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkriberingen. Dersom du mot formodning skulle ønske å trekke deg fra prosjektet er du i din fulle rett til å gjøre dette når som helst i prosessen.

Tema og spørsmål

”Oppvarming”:

Hvilket klassetrinn går du på?

Holdning til kroppsøvingsfaget:

Kan du fortelle litt om ditt forhold til idrett og fysisk aktivitet?

Driver du med fysisk aktivitet på fritiden?

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever kroppsøvingsfaget?

Hva liker du/hva liker du ikke?

Ballspillaktiviteter i kroppsøvingen

Kan du fortelle om ditt forhold til ballspillaktiviteter?

Hvordan opplever du ballspillaktiviteter i kroppsøvingen?

Hvilke ballspillaktiviteter er det som dominerer i kroppsøvingen du deltar i?

Opplever du at læreren favoriserer noen ballspillaktiviteter?

Vet du om vedkommende driver med dette selv på fritiden?

Opplever du at dere har et variert utvalg av ballspillaktiviteter i kroppsøvingen?

Hvorfor eller hvorfor ikke?

Over hvor mange uker har dere et ballspill (f.eks. volleyball, basket, innebandy)?

Føler du dette er for lenge/lite? Hvorfor det?

Hvilke(n) ballspillaktiviteter trives du best med, og hvorfor er det slik?

Kan du beskrive en typisk ballspillundervisningstime i kroppsøvingen, og hvordan den er bygget opp?

Prøver du noen ganger å ”snike” deg unna deltakelse i ballspillaktivitetene, hvordan gjør du i så fall dette?

Lærerens undervisning

Hva er dine tanker om hvordan ballspillaktiviteter blir undervist i skolens kroppsøving?

Hvordan opplever du at læreren presenterer de ulike ballspillaktivitetene og øvelsene dere gjør i timen? (direkte instruerende, produktiv, reproduktiv etc.)

Hvordan opplever du lærerens tilbakemeldinger i undervisningen av forskjellige ballspill?

Forstår du det som formidles?

Husker du det som formidles til neste gang dere spiller ballspillet?

Opplever du at læreren ”ser” deg i undervisningen av ballspill?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Kan du forklare hvilken tilnærming til ballspillaktiviteter læreren anvender? (dette vil si at om læreren har en taktisk- eller teknisk tilnærming). *Taktisk tilnærming = Små spill: mindre baner, mindre spillere per lag, ulike regler som bygger på spillet osv.

Kan du fortelle hva dere lærer i en ballspillundervisningstime? (teknikk, taktikk, regler etc.).

Opplever du at dere elever kan bidra med ideer til hvilke aktiviteter dere skal ha, og hvordan timene blir? Hvordan?

Hva hadde du gjort annerledes i forhold til din kroppsøvingslærer dersom du skulle undervist i ballspillaktiviteter?

Føler du at læreren din er godt forberedt til ballspillundervisningen?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Opplegget jeg har observert

Gjenspeiler denne timen jeg nå har observert de undervisningstimene i ballspill dere har til vanlig?

Hvorfor eller hvorfor ikke?

Var det noe du likte med timen, og hvorfor likte du akkurat dette?

Hva ville du ha gjort annerledes dersom du var lærer i denne timen?

Har du lært noe denne timen?

Hva har du lært?

Dersom du ikke har lært noe, hvorfor tror du det er slik?

SLUTT

Intervjuguide til lærerintervju

Hensikten med dette intervjuet er å høre dine tanker rundt ballspillaktiviteter i kroppsøving, litt om din bakgrunn, planlegging, gjennomføring, evaluering av egen undervisning, og hvilke metoder/tilnærminger du bruker i din undervisning av ballspillaktiviteter.

Jeg kommer til å benytte meg av lydbåndopptaker, og transkribere intervjuene. Dersom du ønsker har du anledning til å lese transkripsjonene når jeg har utarbeidet disse. Du vil selvsagt anonymiseres, og lydopptaket vil bli slettet når jeg er ferdig med transkriberingen. Dersom du mot formodning skulle ønske å trekke deg fra prosjektet er du i din fulle rett til å gjøre dette når som helst i prosessen.

Tema og spørsmål

Informantens bakgrunn (6 spørsmål)

Hvilke(t) klassetrinn underviser du kroppsøving på, og hvor mange timer i uka har du?

Kan du fortelle litt om ditt forhold til ballspillaktiviteter som elev?

Kan du fortelle litt om ditt utdanningsløp?

Hvor lenge har du undervist i kroppsøving?

Hva er ditt forhold til ballspill i dag?

Er det noen ballspillaktiviteter du like bedre og/eller mindre enn andre?

Ballspill i kroppsøvingen (7 spørsmål)

Hvilke erfaringer (positive/negative) har du med undervisning av ballspillaktiviteter i kroppsøvingen?

Hvordan opplever du at elevdeltakelsen i ballspillaktiviteter er? (svake og sterke elever)

Kan du fortelle litt om hvordan du opplever elevenes holdninger til ballspillaktiviteter i kroppsøvingen?

(Hvordan opplever du de sterkt- og svakt presterende elevene i undervisningen av ballspillaktiviteter?)

Hvilke ballspillaktiviteter benytter du deg av i kroppsøvingen, og hvorfor akkurat disse?

Hvilke forskjeller er det mellom kjønnene i ballspillundervisningen?

Er dette noe du må ta hensyn til i undervisningen av ballspill?

Har dere fokus på de samme ballspillidrettene i åttende, niende og tiende klasse?

Planlegging (10 spørsmål)

Hvordan planlegger du undervisningsopplegget til ballspilltimene dine?

Hvor lang tid tar det å planlegge en undervisningstime i ballspill?

Hvordan planlegges innholdet i halvårsplanene/semesterplanene i kroppsøving på skolen? (særlig med tanke på ballspillaktiviteter).

Over hvor mange uker har dere fokus på ballspillidretten dere jobber med?

Kan du beskrive hvordan du/dere legger opp undervisningen i de ukene dere har for eksempel (idretten jeg har observert), og hva dere ønsker at elevene skal lære?

Hvar er hovedmålet med din undervisning i ballspillaktiviteter, og opplever du at de fleste elevene klarer å oppnå/lære seg det/de målene som er satt opp?

Er det slik at det finnes rom for elevmedvirkning i planleggingen av ballspillaktiviteter?

Læreplanen gir stor frihet – Hvordan påvirker dette din planlegging?

Tenker du på forhånd gjennom ulike scenarioer som kan oppstå under de ulike øvelsene du har planlagt?

I forhold til det utstyret dere har tilgjengelig på skolen; er det vanskelig å legge opp til noen andre litt mindre tradisjonelle undervisning når dere har ballspill?

Hvordan planlegger du med tanke på at det er nivåforskjeller på elevene i de ulike ballspillene?

Gjennomføring (7 spørsmål)

Kan du fortelle om hvordan du organiserer ballspillundervisningen? (eks. Rammer som utstyr, plass, inndeling osv.)

Hender det ofte at du viker i fra det du opprinnelig har planlagt at du skal gjøre i ballspillundervisningen, og i så fall hvorfor gjør du dette?

Hvilken undervisningsstil anvender du? (instruerende, elevene kopierer det du gjør, oppdagende læring osv.)

Bruker du mye teknikkinnlæring i undervisningen av ballspill, eller bruker du en tilnærming hvor dere spiller små/mindre invasjonsspill (små spill: mindre baner, mindre spillere per lag, ulike regler som bygger på spillet osv.)?

Hvordan gjennomfører dere teknikktreningen dersom dere har det?

Gir du feedback til både enkelt elever og hele klassen gjennom ballspilltiden du har, eller har du mer fokus på en av de to?

Hvordan tilnærmer du deg de antatt svakere elevene i ballspill? (ribbevegsløperne, de som selvhemmer seg selv osv.)

Ferdighetsnivået på elevene er ulikt – Hvordan tilpasser du øvelser og spill til et nivå hvor alle kan delta på sitt nivå?

Kan det hende at du gjennomfører et opplegg i innbandy og fotball på samme måte?

Evaluering (5 spørsmål)

Hva skal etter din mening til for å utvikle et undervisningsopplegg hvor flest mulig av elevene trives?

Hva må til for at du skal føle at undervisningsopplegget ditt i ballspill var godt og vellykket?

Hvor ofte evaluerer du din egen undervisning i ballspill?

Finnes det rom for at elever kan bli med på dette?

Hva føler du at du reflekterer mest over etter endt undervisning?

Pedagogiske, innholdsmessige, sosiale, etiske eller moralske faktorer?

Dersom en øvelse ikke gikk helt slik du hadde sett for deg på forhånd, endrer du da denne til neste gang du har samme øvelse?

Timen jeg har observert (3 spørsmål)

Gjenspeiler denne timen du nettopp har gjennomført den undervisningen du vanligvis gjennomfører? Hvorfor/hvorfor ikke?

Er det noe du ville gjort annerledes dersom du hadde gjennomført timen på ny?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Helt konkret – hva læringsutbytte tror du elevene sitter igjen med etter denne ballspiltimen?

SLUTT

Vedlegg 5: Observasjoner av undervisningsopplegg

Det vil i det følgende bli gitt et kort referat hvilke øvelser som ble presentert i de respektive undervisningstimene. Disse observasjonene er basert på det jeg observerte og sett i lys av litteraturen som er anvendt i masteroppgaven, noe som betyr at observasjonene preges av min subjektive opplevelse. Observasjonene som er gjort kan ikke brukes som datamateriale siden det ikke ble utarbeidet noen form for observasjonsskjema med fokusområder i forkant, og ble derfor kun brukt for å tegne et bilde av hvordan undervisningen så ut.

Lærer 1

Lærer 1 gjennomførte et opplegg i basketball hvor oppvarmingen besto ulike stusseøvelser og hvor læreren gav elevene instruksjoner om hva de skulle gjøre, som for eksempel at de skulle stusse med høyre- og venstre hånd, at de skulle stusse mellom beina og lignende. Det var progresjon i øvelsene som ble gjennomført. Lærer 1 observerte elevene og deltok også selv med en egen basketball. Elevene ble etterhvert delt inn i par hvor de skulle gjennomføre pasningsøvelser. Her var det også progresjon og økende vanskelighetsgrad i det elevene skulle foreta seg. Det ble blant annet introdusert en ekstra ball i øvelsen noe som betydde at elevene hadde to baller å forholde seg til. Elevene ble derfor utfordret til å sentre ballene til hverandre og selv finne ut hva som var den beste måten å få dette til på, altså oppdagende læring. Det at elevene skulle tenke selv kan bidra positivt til elevenes metakognitive aktivitet og atferd (Chatizpanteli et al., 2015).

Det ble også gjennomført en øvelse hvor elevene jobbet sammen i grupper på tre. Fokuset var at én elev skulle være i ”låna” og prøve å fange ballen. Lærer 1 forklarte at elevene måtte bevege seg ut av pasningsskyggen. Læringsfokuset på å oppsøke ledige rom ble overført til et avsluttende spill. Dette er noe man kan kjenne igjen fra TGFU tilnærmingen hvor det blant annet er fokus på at øvelsene gjennomføres i riktig kontekst (Allison & Thorpe, 1997).

Lærer 2

Lærer 2 gjennomførte et opplegg i innebandy hvor elevene startet med en oppvarmingsøvelse hvor de skulle føre ballen rundt i salen. De fikk konkrete beskjeder om at det var viktig å løfte blikket og å ha små bevegelser når de førte ballen. Etter dette ble elevene introdusert for en ”hauk og due” øvelse. Her skulle man føre ballen fra den ene siden av salen til den andre uten å miste kontroll over ballen. Elevene ble etter hvert satt i sammen i par hvor de skulle gjør det

samme, men denne gang lenket i sammen med partneren. Dette betydde at elevene skulle ha en hånd på innebandykølla hver.

Når parøvelsen var ferdig ble det rigget til en hinderløype bestående av elementer som å vippe og å føre ballen, pasning, mottak og skudd. Dette ligner en tradisjonell tilnæringsmetode noe som vil si at tanken er at elevene skal beherske de tekniske elementene isolert først, før de settes sammen til og anvendes i spill (Bunker & Thorpe, 1986). Det var en løype hvor elevene ble utfordret på ulike elementer som man møter i forbindelse med innebandy. Hinderløypen gav læreren mulighet til å observere elevene og gi dem spesielle tilbakemeldinger på det de gjorde (Siedentop & Tannehill, 2000). Det ble også gjennomført en stafett i forbindelse med denne hinderløypen.

Til slutt ble det gjennomført innebandy i form av det ferdige spillet hvor elevene spilte 3-4 minutters omganger. I spillet var det høy intensitet og lagene ble tilpasset etter elevenes ferdighetsnivå. Noe av grunnen til den høye intensiteten var fordi det ble delt inn i to rekker, noe som betydde at to lag hvilte imens de to andre lagene spilte. Rekkene bestod av 6 mot 6 og 5 mot 5, uten keeper. Dette gjorde at flere spillere fikk anledning til å være inkludert i spillet. Timen bar som lærer 1 sin undervisningstime også preg av en tradisjonell tilnærming til innebandy (Metzler, 2005; Allison & Thorpe, 1997).

Lærer 3

Lærer 3 gjennomførte et opplegg i volleyball. Her startet elevene med å repetere finger- og ”baggerlag” ved å holde ballen i lufta i grupper på 2-3 elever. Etter dette ble elevene delt inn i to grupper: én gruppe med jenter og én gruppe med gutter. Jentene spilte det ferdige spillet volleyball i første del av timen, mens guttene jobbet med underarm- og overarmsserver. Halvveis i timen byttet gruppene rolle.

Under teknikktreningen jobbet elevene i par. Lærer 3 viste først serveteknikken som elevene skulle gjennomføre, og deretter fikk elevene jobbet grundig med den. Læreren observerte elevene og gav dem spesielle tilbakemeldinger i forbindelse med teknikktreningen. Ved å gi slike spesielle tilbakemeldinger kan læreren gi elevene konkrete instruksjoner på hva de må gjøre for å forbedre seg (Siedentop & Tannehill, 2000), slik at de kommer inn i det ønskelige bevegelsesmønsteret som kreves for å gjennomføre serveteknikken (Hansen & Jagtøien,

2001). Det er også nærliggende å tro at elevenes motivasjon til å delta i undervisningen kan ha økt som følge av tilbakemeldingene lærer 3 gav elevene. Helt til slutt oppsummerte læreren de tingene som var gjennomgående feil i klassen, og korrigerer dette på en måte uten å stigmatisere enkelt elever. Ifølge Magill (2001) er gode tilbakemeldinger korrigerende, og de er som nevnt tidligere også nødvendig å gi for å opprettholde elevenes motivasjon i ballspillet.

Det var ingenting i undervisningen som kan relateres til TGFU, men det kom klart frem at lærer 3 har erfaring med at volleyball er veldig teknisk krevende, og derfor også et utfordrende spill å gjennomføre i skolen. Det var derfor også læreren valgte å dele elevene inn på den måten det ble gjort, slik at de kunne få veiledning og individuell oppfølging i forbindelse med serveteknikkene. Det hadde ikke vært mulig å gi elevene en slik oppfølging dersom hele klassen hadde teknikktraining samtidig. Elevene fikk mengde trening på serve, noe som for øvrig også var fokuset for i undervisningsøkten. Metoden som lærer 3 brukte bar derfor preg av en tradisjonell tilnærming hvor undervisningen preges av lærerinstruksjoner og teknikkterping (Kirk & McPhail, 2002).

Lærer 4

Lærer 4 gjennomførte et undervisningsopplegg i basketball. I forbindelse med oppvarming benyttet læreren seg av en "titrekksøvelse", noe som betyr at man skal sentre ballen i laget ti trekk uten at motstanderlaget bryter. Det var også lagt inn restriksjoner i form av at det ikke var lov med stuss, og at det kun var lov med ett steg. Dette betydde at elevene måtte være i bevegelse uten ball for å få øvelsen til å fungere. En slik øvelse som "titrekk" har en overføringsverdi til det ferdige spillet, og det elevene møter er relativt autentisk og relevant i forhold til det ferdige spillet basketball (O'Leary, 2012; Griffin & Patton, 2005). Læreren la etter hvert til regler hvor det var lov med stuss og lignende. Det var progresjon og en tilnærming hvor det gradvis lignet mer på det ferdige spillet (O'Leary, 2012; Griffin & Patton, 2005). Elevene fikk også avslutningsvis spille det ferdige spillet basketball, i form av kamp. Her ble det gjennomført spill på to baner, hvor guttene spilte 4 mot 4 og jentene spilte 5 mot 5. Grunnen til at det ble gjennomført på denne måten var fordi flere av guttene hadde et voldsomt konkurranseinstinkt ifølge lærer 4, og ved å løse det på denne måten ivaretok læreren de litt mer forsiktige elevene. Etter hvert ble elevene delt inn i nye lag hvor kjønn ble

blandet. Grunnen til dette var at læreren mente at elevene også måtte utfordre seg selv. Lærer 4 sin undervisning bar også preg av tradisjonell tilnærming til ballspillet.

Dersom man oppsummerer undervisningsøktene til de fire lærerne er det lite som tyder på at en taktisk tilnærming til ballspillene anvendes (blant annet Allison & Thorpe, 1997; Hopper, 2002). Oppleggende bærer mer preg av en tradisjonell tilnærming hvor det er mer fokus på instruksjon og teknikkterping (Kirk & McPhail, 2002).



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

Rune Giske

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk Universitetet
i Stavanger

4036 STAVANGER

Vår dato: 28.01.2016

Vår ref: 46320 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.12.2015.

Meldingen gjelder prosjektet:

46320 *Ballspillundervisning i ungdomsskolen – En analyse av
lærerens planlegging, gjennomføring og evaluering av egen,
og elevenes opplevelse av undervisningen*

Behandlingsansvarlig Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder

Daglig ansvarlig *Rune Giske*

Student *Alexander Page*

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database,

<http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Alexander Page ap@plz.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 46320

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med ledelsen ved aktuelle skoler.

Skolen formidler forespørsel om deltakelse til ansatte og elever. Informasjonsskriv til elever og lærere er tilfredsstillende utformet. Dersom elever under 15 år inkluderes i studien må det innhentes samtykke til deltakelse fra foresatte.

Det er lagt til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder, og at lærer ikke uttaler seg om enkeltelever.

Prosjektlutt er 31.07.2016. Data anonymiseres/slettes.

Enkelt personer vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.