

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Ann-Kristin Høgsnes

Ballspill i kroppsøving skal være noe annet enn ei håndball- eller fotballtrening

En kvalitativ studie av videregående elevers erfaring med en alternativ tilnærming til ballspill i kroppsøving

Dato: 13.05.20

Totalt antall sider: 104

Førord

Høsten 2018 begynte jeg på masterstudiet *Kroppsøving og idrettsvitenskap* ved Nord Universitet på Levanger. Dette toårige studiet avslutter jeg våren 2020 der jeg gjennomfører et forskningsprosjekt som resulterer i denne masteroppgaven.

Endelig er masteroppgaven ferdigskrevet! Det har vært en lang og til tider krevende prosess, men samtidig har det vært både lærerikt og interessant. Arbeidet med dette prosjektet har bidratt til refleksjoner rundt egen praksis, og økt interesse for den nye læreplanen og ballspill i kroppsøvingsfaget.

Uten mine informanter hadde det ikke vært mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet, og derfor er jeg svært takknemlig for at de åtte elevene stilte opp og delte sine erfaringer med meg. I tillegg vil jeg takke kroppsøvingslæreren i den utvalgte klassen som lot meg ta over undervisningen i seks uker, og var veldig behjelpelig underveis med både tilrettelegging, utstyr og det som måtte til.

Tusen takk til min veileder, Håvard Lorås, som har vært til stor hjelp underveis i denne prosessen og som har bidratt med svært god faglig kunnskap. En takk rettes også til medstudenter og forelesere for noen lærerike år, og jeg tar med meg all kunnskapen og erfaringene jeg har fått når jeg nå skal ut i læreryrket. En ekstra stor takk til min medstudent, og beste venninne Christina, som har stått i denne perioden sammen med meg! Det har vært motiverende å kunne dele både tanker, erfaringer, spørsmål og frustrasjon med noen i samme situasjon.

Tusen takk til gode venninner for oppmuntrende ord og hyggelige avbrekk fra masterhverdagen. Til slutt vil jeg også takke min mamma og pappa, som har gitt meg gode råd, støttet meg, oppmuntrer meg, lagt det meste til rette for meg og motivert meg på dager der jeg har hatt behov for det!

Sammendrag

Bakgrunn

Forskning viser at ballspill er et aktivitetsområde som dominerer i kroppsøvningsundervisning, og at undervisningen ofte består av en innføring i grunnleggende teknikker i en rekke idretter. Samtidig som forskning viser at mange elever liker kroppsøvningsfaget godt, er det også noen som mistrives med ballspill i skolen.

Formål

Mitt ønske med masterprosjektet har vært å utforske en ballspillundervisning som kan klare å inkludere og motivere alle elever i skolen, også de som i utgangspunktet ikke trives med det. Nærmere bestemt har det vært et mål å undersøke ikke-lineær pedagogikk som tilnærming til ballspill gjennom praktisk undervisning. Det er også blitt gjennomført praktisk undervisning i en tradisjonell tilnærming, for å kunne sammenligne og deretter få innsikt i elevenes erfaringer med begge tilnærmingene.

Utvalg

Utvalget består av åtte elever ved en videregående skole i Norge. Elevene er tilfeldig trukket fra den klassen der masterprosjektet gjennomføres.

Metode

Det har blitt anvendt kvalitative forskningsintervjuer i etterkant av gjennomført undervisning for å samle inn datamaterialet. Intervjuene i studien har vært semistrukturerte.

Resultat

Elevene sitter igjen med ulike erfaringer når det gjelder både en tradisjonell og en ikke-lineær tilnærming til ballspill. Flere elever fikk positive erfaringer med en ikke-lineær tilnærming som for dem opplevdes som noe nytt og annerledes, og som ga mulighet for variasjon i større grad enn hva de er vant med fra før. Det ble påpekt at den tradisjonelle tilnærmingen lignet mest på det elevene er vant med fra tidligere skolegang.

Konklusjon

Elevenes ulike erfaringer og opplevelser kan tyde på at kroppsøvningslærere bør forsøke å variere tilnærminger og undervisningsmetoder når de underviser i ballspill.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag.....	ii
Innholdsfortegnelse.....	iii
1.0 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn og formål	2
1.2 Problemstilling.....	3
2.0 Teoretisk forankring.....	5
2.1 Læreplanen i kroppsøving (fagfornyelsen 2020).....	5
2.2 Undervisningsmetoder i kroppsøving	7
2.2.1 Problemløsende- og eksperimenterende metode (induktiv undervisningsmetode) ...	7
2.2.2 Instruksjonsmetode (deduktiv undervisningsmetode)	8
2.3 Teoretiske tilnærminger til ballspill.....	10
2.3.1 Tradisjonell tilnærming.....	10
2.3.2 Ikke-lineær pedagogikk	12
2.4 Tidligere forskning.....	17
3.0 Metode.....	21
3.1 Studiens design	21
3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet.....	22
3.2.1 Prosedyrer	22
3.2.2 Utvalg.....	22
3.2.3 Intervjuguide	24
3.2.4 Prøveintervjuer.....	26
3.2.5 Undervisningsøktene.....	27
3.2.6 Gjennomføring av intervju.....	28
3.3 Arbeid med analyse.....	29
3.3.1 Transkribering.....	29
3.3.2 Fenomenologisk analyse og tolkning.....	30
3.4 Etske overveielser	32
3.4.1 Sikker lagring og oppbevaring av datamaterialet	33
3.4.2 Forskerens rolle.....	34
3.5 Kvalitetssikring	36
3.5.1 Reliabilitet.....	36
3.5.2 Validitet.....	37
3.5.3 Overførbarhet.....	38
4.0 Resultater og diskusjon	39
4.1 Presentasjon av elevene	39
4.2 Elevenes erfaring med en tradisjonell tilnærming	41

4.3 Elevenes erfaring med en ikke-lineær tilnærming	47
4.4 Ikke-lineær pedagogikk og læreplanen	65
4.5 Sammenligning av tradisjonell og ikke-lineær tilnærming.....	68
5.0 Konklusjon	70
Litteraturliste	72
Vedlegg.....	78
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring	78
Vedlegg 2: Søknad til skolen om gjennomføring	80
Vedlegg 3: Intervjuguide	81
Vedlegg 4: Undervisningsøktene.....	83
Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD	98

1.0 Innledning

Ulike spill med ball har alltid fascinert mennesker, uansett alder, etnisitet, klasse, religion eller kjønn. Ballspill gir en unik mulighet til å oppleve glede gjennom å skape, delta og utvikle seg i et spill sammen med andre. Gjennom ballspill lærer barn og unge motoriske ferdigheter som å kaste, sparke, ta i mot, stusse, dribble, å tilpasse fart og kraft, bedømme avstand, å orientere seg i et rom, øye-hånd-koordinasjon, og mye, mye mer (Teng, 2009). Gjennom dette prosjektet ønsker jeg å se nærmere på temaet ballspill i kroppsøving, som i dag fortsatt er en stor del av faget.

Forskning viser at kroppsøvfingsfaget er et fag der mange elever trives, men at dette er noe som avtar med økende alder (Moen, Westlie, Bjørke, Brattli, 2018; Andrews & Johansen, 2008). Andrews og Johansen (2008) sin studie kan belyse dette. De gjennomførte en studie der de intervjuet jenter i alderen 16-20 år om deres erfaring med kroppsøvfingsfaget i skolen. Studiens funn viser at jentenes mistrivsel blant annet skyldtes dominansen av ballspill av ulike slag i faget, og da spesielt fotball som et vanlig innslag i undervisningen. Jentene i studien uttrykte at de sjelden opplevde ballkontakt, og at deres ferdighetsutvikling ble svekket som en følge av dette. På ungdomstrinnet kom også konkurranseelementet i større grad inn i lagspillene, og gjorde at disse jentene følte at de flinke spillerne ikke sentret til de som var redde for ballen. I tillegg poengteres det at leken forsvant fra barnetrinnet til ungdomstrinnet, noe som også er en av grunnene til at de sluttet å like ballspill i kroppsøvfingsundervisningen (Andrews & Johansen, 2008). Sentrale funn i Moen m.fl. (2018) sin studie viser også at ballspill er en aktivitet som dominerer. Statistikk fra studien viser at 65,9 % av elevene oppgir å ha ballspill ”veldig ofte” eller ”ofte” (Moen et.al, 2018). At ballspill er et av de større aktivitetsområdene i kroppsøvfingsfaget har også støtte i annen forskning (Ronglan, 2003) I følge Ronglan (2003) viser undersøkelser fra Danmark at over halvparten av kroppsøvfingsundervisningen består av ballspill. Selv om det ikke finnes tall på hvor mye av undervisningen som vies til ballspill i Norge, er det i følge Ronglan (2003) lite som tyder på at situasjonen er veldig annerledes her.

For elever som mistrives med undervisning i ballspill er det spesielt viktig å forsøke å skape positive opplevelser, men både de som er positive og negative i utgangspunktet har behov for

å få positive erfaringer. Om ballspill bør være en del av faget og hvordan undervisning i ballspill blir eller bør bli gjennomført er det mange meninger om, og det er ofte oppe til diskusjon (Vinje, 2018). I Vinje sin artikkel leser vi at det stadig publiseres artikler på ulike nettsteder som VG og NRK der det uttrykkes en bekymring for at tre av ti barn misliker eller hater kroppsøvningsfaget. Moen m.fl. (2018) har blant annet uttrykt at de tror problemene skyldes for mye fokus på tradisjonelle idretter og teknikker, noe som blant annet innebærer ballspill. Vinje (2018) sier i sin artikkel at undersøkelsen som er ledet av Moen i 2018 oppgir at man har et relativt høyt antall elever som liker faget godt eller veldig godt. Faktisk kommer det frem at 88,6 % av de 3226 elevene som svarte, liker kroppsøvningsfaget ”veldig godt” eller ”godt”. Likevel skal man selvsagt ikke slutte å jobbe for at alle skal like faget, og det er spesielt viktig å jobbe for å engasjere og motivere elever som ikke er i aktivitet på fritiden, mener Vinje (2008). Han mener at man ikke nødvendigvis skal fjerne idrettsaktiviteter, for eksempel ballspill, som en markant del av innholdet i kroppsøving fra den nye læreplanen. Det er fordi det i følge han fort vil kunne føre til de som nå liker faget vil endre mening. Vinje (2018) mener det er mulig å ha innslag av idrettsaktiviteter som ballspill, men likevel toner ned fokus på måling og rangering av elever (Vinje, 2018).

1.1 Bakgrunn og formål

For meg personlig har ballspill vært noe jeg har interessert meg for i mange år, både som elev, som idrettsutøver på fritiden og gjennom kroppsøvningslærerutdanningen. Interessen har fulgt meg så lenge jeg kan huske, og har i mange år gitt meg positive og lærerike erfaringer og opplevelser. Jeg har også lest om og erfart ballspillundervisning som lærer, og har et inntrykk av at elever opplever det svært ulikt.

Borgen og Engelsrud (2015) viser i sin artikkel til forskning som sier at det er tydelige trekk ved fagets praksis at det støtter seg på og anvender modeller fra idretten. Man kan tenke seg at elever som på fritiden er aktive i ballidretter vil kunne være mer positivt innstilt til å ha ballspill i skolen. Min erfaring er at det også finnes elever som blir usikre og som ønsker å trekke seg unna når det blir fortalt at man skal ha ballspill. Det kan for eksempel være elever som har opplevd å ikke mestre spillet, og kanskje er de også redde for ballen. Det kan føre til at de som allerede er aktive i ballidretter på fritiden vil ha noen fordeler siden det allerede oppleves som kjent for dem. Jeg tenker at forskjellene mellom de som er aktive og de som

ikke er det, kan bli større hvis undervisningen i stor grad ligner på idrettene. Dette har gitt meg en motivasjon til å utforske og forsøke å arbeide med en undervisning som går litt bort fra de klassiske ballidrettene, og som kan klare å inkludere og motivere alle elever i skolen, også de som i utgangspunktet ikke er aktive med ballspill på fritiden.

Med denne masteroppgaven ønsker jeg derfor å gå i dybden på denne tematikken. Jeg vil undersøke hvilke tanker elever gjør seg og hvilke erfaringer de får med undervisning i ballspill, både med en tradisjonell tilnærming og med en tilnærming basert på prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk. Den tilnærmingen som i oppgaven blir omtalt som tradisjonell har i stor grad fokus på elementer fra de ballidrettene som benyttes i prosjektets undervisningsopplegg. Jeg ønsker å sammenligne elevenes erfaringer og opplevelser med de ulike tilnærmingene. Formålet med forskningsprosjektet vil derfor være å undersøke ikke-lineær pedagogikk som et alternativ til den tradisjonelle vi ofte ser blir brukt ute i skolen i dag. Jeg har ikke klart å finne eksempler på at det tidligere er gjort undersøkelser på elevperspektivet i sammenheng med ikke-lineær pedagogikk. Dette er også en årsak til at interessen for å gjennomføre et slikt prosjekt ble stor, og at valget falt på akkurat denne tilnærmingen. Fokuset i prosjektet vil ikke være å konkludere med hvilken tilnærming som er best, men å gjennomføre to ulike undervisningsopplegg i et gitt tidsrom. Deretter ønsker jeg å få innsikt i elevenes tanker om og erfaring med oppleggene, og se dette opp mot den nye læreplanen som kom i 2020. Den alternative tilnærmingen jeg vil bruke i undervisningen er som nevnt basert på det som kalles en ikke-lineær pedagogikk, og prøver i større grad ta utgangspunkt i at alle elever er ulike og lærer på forskjellige måter.

1.2 Problemstilling

Som tidligere nevnt viser tidligere undersøkelser at ballspill og ballspillaktiviteter opptar stor plass i undervisningen i kroppsøvfaget. Det kan fremstå som noe tankevekkende at en så stor del av undervisningen består av ballspill når det kommer frem at ballspillaktiviteter er blant de aktivitetene hvor flest elever, og da spesielt jenter mistrives (Andrews & Johansen, 2008). Jeg ønsker derfor å undersøke hvordan elever i videregående skole opplever ballspill på en tradisjonell måte, men spesielt hvordan de erfarer og opplever den alternative tilnærmingen gjennom praktisk undervisning i begge tilnærmingene. I tillegg er det lite forskning som finnes i dag på ballspillundervisning i skolen basert på prinsipper fra ikke-

lineær pedagogikk, som er den alternative tilnærmingen som er valgt for dette prosjektet. Summen av alt dette var med på å skape en interesse og motivasjon hos meg, og videre forme et slags problemområde for dette masterprosjektet. Med utgangspunkt i denne problematikken er følgende problemstilling lagt til grunn for denne oppgaven:

- Hvilke erfaringer og opplevelser får elever i videregående med en ikke-lineær pedagogikk i ballspillundervisning i kroppsøving?

2.0 Teoretisk forankring

2.1 Læreplanen i kroppsøving (fagfornyelsen 2020)

Utdanningsforbundet har i lengre tid jobbet med å fornye alle læreplaner i grunnskolen og videregående opplæring. De nye læreplanene skal tas i bruk fra skolestart i 2020. I forbindelse med denne fagfornyelsen er det innholdet i fagene som blir nytt, fordi det elevene lærer skal være relevant i dagens samfunn og arbeidsliv. Utdanningsforbundet sier at vi trenger barn og unge som reflekterer, er kritiske, utforskende og kreative, og elevene skal få mer tid til dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I dette prosjektet vil jeg vurdere tilnærmingen basert på prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk opp mot den nye læreplanen i kroppsøving som blir gjeldende fra høsten 2020. Den nye læreplanen har fått ny struktur, og de delene av den nye læreplanen som vil være mest relevant er fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelement og kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Siden studiens utvalg består av elever i videregående skole, blir det hovedsakelig fagrelevans og sentrale verdier, de ulike kjerneelementene og kompetansemålene for den videregående skole som vil være mest aktuelle for denne oppgaven. Bakgrunnen for det er at det er disse delene av læreplanen som er med og preger valg av innhold i faget, og det er som brukes av lærere i deres undervisningspraksis.

I den nye læreplanen i kroppsøving er det mye som er nytt og annerledes. De har tonet ned prestasjonsfokus i faget og flyttet fokuset mot øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, både alene og sammen med andre. I den nye læreplanen vil idrettsaktiviteter, derunder ballspill, inngå som en del av bevegelsesaktiviteter. Læreplanen gir rom for tradisjonelle bevegelsesaktiviteter, men skal også i større grad stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesaktiviteter. Faget skal stimulere til at elevene opplever mestring og glede ved bevegelse gjennom både lek og øving. Den kompetansen man ønsker at elevene skal utvikle gjennom kroppsøvingfaget er blant annet samarbeid, øving og deltakelse sammen med andre, og fortsatt vil elevenes innsats være en del av den faglige kompetansen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Begrepet ”ballspill” er ikke nevnt spesifikt i den nye læreplanen, men likevel er det deler av innholdet som kan relateres til undervisning i ballspill. Noen eksempler på det er: ”*samspel*”, ”*bevegelsesaktivitet saman med andre*”, ”*idrettsaktivitetar*”, og ”*kroppslig læring gjennom idrettsaktivitetar*”. Selv om begrepet ballspill altså ikke er direkte nevnt i noen av kompetansemålene for videregående, kan det likevel være muligheter for å nå noen av kompetansemålene ved bruk av ballaktiviteter og ballspill. Dette kan illustreres ved eksempler fra hvert årstrinn:

- *trene på og skape nye varianter av leik, bevegelsesaktivitet og dans saman med andre (vg1)* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7)

- *bruke eigne ferdighetier og kunnskapar til å samarbeide og bidra til å gjere andre gode i aktivitet og samspel (vg1)* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7)

- *gjennomføre leikar, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar (vg2)* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7)

- *praktisere reglar for å delta i ulike bevegelsesaktivitetar og medverke til læring for andre (vg2)* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8)

- *øve på og utvikle kunnskapar og ferdigheiter i ulike bevegelsesaktivitetar ut frå eigne føresetnader (vg3)* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8)

Læreren kan velge å benytte seg av ballspill for å arbeide med alle disse utvalgte kompetansemålene for vg1, vg2 og vg3 i kroppsoving. Det finnes flere konkrete eksempler på ballspillundervisning som kan være med å støtte opp under disse læringsmålene. Først og fremst handler det om å la elevene få mange ballberøringer gjennom å for eksempel gi dem en ball hver i oppstarten. Man kan også gi elevene ulike oppgaver som går på ballbehandling, som for eksempel avlevering til medelever og mottak, samt øving på å føre ballen med seg og lignende. Elevene kan også utfordres på å finne ulike måter å avlevere ballen på, og de kan løpe rundt i salen slik at de også øver på å orientere seg i rommet. For å øve på og praktisere

ulike regler, kan man benytte småspill der reglene vil være forskjellig fra det ordinære spillet enten man spiller fotball, håndball, basketball eller volleyball. Det kan varieres i regler for mål, antall pasninger før mål, at alle elevene må over midten før laget kan score og lignende. Gjennom å bruke småspill kan elevene være med på å utvikle nye varianter av de vanlige ballspillene. Ved å være færre spillere på banen får de også mulighet til å bruke deres egne ferdigheter i samarbeid med andre, kunne bidra til samspill og å gjøre andre gode.

2.2 Undervisningsmetoder i kroppsøving

Undervisningsmetode beskriver en overordnet fremgangsmåte i undervisningen, og vi skiller mellom *induktiv* og *deduktiv undervisningsmetode*. Hovedforskjellen mellom dem ligger i graden av lærerstyring og lærerens rolle, i tillegg til elevenes muligheter til å ta ansvar for egen læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.2.1 Problemløsende- og eksperimenterende metode (induktiv undervisningsmetode)

I induktiv metode er eleven mer selvinstruerende og selvdrivende, mens læreren mer inntar en veilederrolle. Denne metoden beskrives i ulike sammenhenger med forskjellige begreper; *problemløsende metode, oppdagende læring, erfaringsbasert læring og veiledningsmetode*. Den induktive undervisningsmetoden er problemløsende fordi at eleven arbeider med ulike problemstillinger gjennom praktisk arbeid, mange forsøk, prøving og feiling. Undervisningen baseres på at eleven skal utforske utstyr, treningsformer og bevegelsesformer, der målet er å oppdage akseptable løsninger. Dette kalles også oppdagende læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013). En slik innfallsvinkel vil åpne for at elever kan finne ulike løsninger på en oppgave som er gitt. Det åpner også for utprøving og eksperimentering som utfordrer elevenes kreativitet, og kan gi elever inspirasjon til å finne sin egen måte å løse en oppgave på (Hansen & Jagtøien, 2001).

Med en slik metode blir ofte veien mot målet til mens man går. Målet er ofte utformet slik at det ikke nødvendigvis er en bestemt løsning eller måte å nå det på, men flere løsningsalternativer. I noen tilfeller blir også selve arbeidsprosessen (veien) sett på som målet, der man ønsker at eleven skal få mest ut av arbeidet i form av erfaringer og positive opplevelser. Selve kjernen ved den induktive metoden kan relateres til John Deweys

aktivitetspedagogikk og mottoet ”learning by doing”, som sier at man lærer det man gjør. I denne metoden blir lærerens rolle å veilede og rettlede eleven, og kan stimulere til videre arbeid hvis eleven står fast eller mangler motivasjon for oppgaven (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Induktiv metode har mange positive sider ved seg. Man legger til rette for at eleven skal ha mulighet til å utforske og oppnå forståelse for kunnskapen som læres, og ikke bare beherske noe. Det kan føre til økt motivasjon for videre utforskning (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I kroppsøvingssammenheng kan det for eksempel være at eleven selv skal komme frem til den mest effektive måten å sentre en langpasning på. Eleven kan selv utforske og prøve ut ulike typer pasninger, for deretter å forkaste de som viser seg å være lite effektive, mens andre som oppleves som mer effektive blir med videre i nye forsøk på langpasning. Metoden fremhever også viktigheten av en kvalitativt god læringsprosess, i form av erfaring og læringsutbytte, og fokuset ligger ikke kun på et læringsprodukt. En annen positiv side ved undervisningsmetoden er at den i stor grad bygger på at eleven finner frem til kunnskapen på egen hånd, men med hjelp fra en veiledende lærer (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Her kan kroppsøvingslæreren for eksempel være den som veileder eleven til å teste ulike typer pasninger, før han eller hun selv får finne ut hvilken løsning som egner seg og både passer best til eleven selv og formålet med oppgaven. Denne metoden har også sine ulemper, og en av dem er at den ikke nødvendigvis passer alle typer elever. Metoden stiller noen krav til elevene som både må være strukturerte, selvstendige og kunne arbeide godt både alene og sammen med andre. Man kan ikke forvente at alle elever mestrer dette like godt, og resultatet kan være at noen elever vil falle gjennom. En annen ulempe er at metoden kan være tidkrevende fordi en læringsprosess der elevene skal skaffe seg erfaring gjennom utforskning tar tid (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.2.2 Instruksjonsmetode (deduktiv undervisningsmetode)

En formidlende og instruerende metode bygger på at lærestoffet eller det riktige svaret er gitt på forhånd. Metoden bærer preg av det deduktive undervisningsprinsippet. Her vet læreren hva som er riktig, og eleven skal lære det som er bestemt på forhånd. Lærerens formidling kan skje på flere måter. Det kan for eksempel være via muntlig instruksjon der læreren forklarer med ord. Det kan også være formidling ved å vise og forklare der læreren viser eller

demonstrerer det som skal gjøres. Deretter prøver elevene å gjøre det de ser og hører (Hansen & Jagtøien, 2001). Av de to metodene sier Brattenborg og Engebretsen (2013) at den deduktive kan sies å være den mest tradisjonelle. Hvis den deduktive metoden gjennomføres i sin mest ekstreme form vil læreren både bestemme hva elevene skal lære, hvordan læringsprosessen skal foregå, hvilke oppgaver elevene skal gjennomføre og instruere samt eventuelt rette feil hos elevene i deres prestasjoner. Metoden bygger i stor grad på en forståelse av at læringsprosessen består av to faser; en innledende fase og en arbeidsfase. I den innledende fasen vil læreren vise og forklare øvelsen, teknikken eller ferdigheten. Det hjelper eleven til å få en god forståelse av hva som skal gjøres og hvordan det skal gjennomføres. Her kan læreren bruke seg selv som øvingsbilde når han eller hun viser og forklarer. Etter innledningsfasen kommer arbeidsfasen der eleven prøver ut det som er blitt vist og forklart. Da er det typisk at læreren holder seg nær eleven og instruerer og retter feil om eleven ikke behersker teknikken, oppgaven eller øvelsen (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Deduktiv metode har en åpenbar positiv side, og det er at den kan være en effektiv tilnæringsmåte. Metoden kan være mindre tidkrevende enn induktiv, fordi målet elevene skal arbeide mot er konkret og realistisk. Dette gjelder spesielt ved bestemte tekniske ferdigheter, som for eksempel en type spark eller kast (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Her kan kroppsøvlingslæreren bruke litt tid i starten av undervisningen på å vise elevene hvordan de gjennomfører et hoppeskudd eller et grunnskudd i håndball, før elevene får mulighet til å øve gjentatte ganger på den teknikken læreren viste frem i starten av økten. Brattenborg og Engebretsen (2013) mener det er grunn til å tro at elever blir bedre i selve teknikken når de øver og prøver gjentatte ganger på en bestemt teknikk, og de på samme tid får umiddelbar tilbakemelding fra lærer. Selv om eleven blir bedre i teknikken, er det også her svaret på metodens svake sider ligger. Det er fordi eleven først og fremst blir god i det han eller hun øver på, og at det kan være mindre overførbart til andre situasjoner (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er ikke nødvendigvis slik at man kan forvente at elever som gjentatte ganger repeterer og øver på et hoppeskudd i håndball evner å overføre denne kunnskapen til bruk i en spillsituasjon. Noen elever vil kanskje mestre teknikken også i spillsituasjoner, mens for andre kan det være vanskelig å bruke det han eller hun har lært i praksis. Brattenborg og Engebretsen (2013) tror at mange lærere ofte opplever at elevene blir motiverte fordi de opplever mestring og fremgang når de blir instruert i vanskelige øvelser. De mener også at

metoden kan fungere godt og være effektiv med tanke på elevenes læringsprosess i kroppøving hvis man benytter de beste egenskapene ved den, samt kombinerer den med en induktiv innfallsvinkel (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

I mange tilfeller er induktiv og deduktiv metode i utgangspunktet motsetninger til hverandre. Det fører til at den enes sterke sider ofte er den andres svake, og man vil i praktisk undervisningsarbeid sjelden gjennomføre disse metodene i sine mest ekstreme former og ytterste konsekvenser. Variasjon er et viktig stikkord, og de fleste lærere varierer mellom induktiv og deduktiv metode mer eller mindre bevisst gjennom en undervisningsøkt. Det kan i følge Brattenborg og Engebretsen (2013) også være hensiktsmessig å variere undervisningsmetodene med tanke på elevenes motivasjon og fordi de ulike metodene vil utvikle forskjellige egenskaper hos elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

2.3 Teoretiske tilnærminger til ballspill

Når man hører ordet ”ballspill” tenker mange på de tradisjonelle ballspillene som fotball, håndball, basketball og volleyball. Ballspill er imidlertid ikke kun de tradisjonelle og etablerte spillene med faste regler. Det kan også være en aktivitet der man bruker en ball-lignende gjenstand, og aktiviteten kan gjennomføres med alt fra 1 til 25 deltakere (Nordberg & Thing, 1990). I kroppøvingssammenheng handler det i all hovedsak om å tilrettelegge ulike ballspill for bruk i skolen. Det handler ikke om å bli best i et ballspill, men det handler om å gi elevene positive opplevelser og muligheter til mestring gjennom ballspill (Jenssen, 2015).

2.3.1 Tradisjonell tilnærming

Det finnes ulike måter å metodisk bygge opp undervisning i ballspill på. En tradisjonell måte bygger i stor grad på en deduktiv undervisningsmetode. En slik måte har ofte blitt brukt i skole- og idrettssammenhenger, og fokuserer i stor grad på å trene på og instruere i teknikk og ballspillets logikk. En tradisjonell tilnærming er karakterisert av en praksis som starter med en introduksjon av tekniske ferdigheter, etterfulgt av øving der eleven forsøker å etterligne og reprodusere lærerens mal på ferdigheten i en isolert øvelse. Dette ender til slutt med at spillet blir gjennomført i sin helhet (Hopper, Butler & Storey, 2009). En stor del av undervisningen i

skolen har vært preget av terping på tekniske ferdigheter hver for seg som sammen skal danne grunnlaget for et velfungerende spill (Halling & Laursen, 1999). Ronglan (2003) sammenfatter tilnærmingen slik: ”Først teknikker, dernest spill”. Det er vanskelig å gi et eksakt svar på hvor utbredt en slik tilnærming er i ballspillundervisning i dag, og Ronglan (2003) poengterer at det har skjedd en del forandringer i ballspillpedagogikken uten at man kan si noe sikkert om hvor mye av det som har fått rotfeste i kroppsøvningsundervisningen.

En slik pedagogisk måte å bygge opp undervisning på har fokus på instruksjon, og man kan kjenne igjen ”vise-instruere-øve” som tre sentrale steg i undervisningen. Det er i all hovedsak læreren som viser og instruerer før elevene øver på det læreren har vist. Ved en slik måte å undervise på kan man si at det finnes et ferdig innhold og form, der lærerens rolle blir å instruere og vise (Metzler, 2005). Med denne tilnærmingen antar man at et gitt bevegelsesmønster kan fungere som en ideell mal som skal passe alle elever uavhengig av deres individuelle forutsetninger (Chow, Davids, Button, Shuttleworth & Uehara, 2009). En underliggende forutsetning for denne pedagogikken er at det eksisterer et ideelt bevegelsesmønster for hver enkelt oppgave, og at det er lærerens rolle å hjelpe elevene til å klare å gjenskape dette mønsteret (Williams & Hodges, 2005).

Mitchell, Oslin og Griffin (2006) mener at en undervisningsmetode med en slik tilnærming vektlegger tilegnelse av tekniske ferdigheter i isolert form og bort fra spillets kontekst, noe som vil kunne gjøre det vanskeligere for elever og utvikle kognitive ferdigheter, som for eksempel å ta valg i ulike spillesekvenser (Allison & Thorpe, 1997). Ronglan (2003) deler også denne oppfatningen, og mener at en teknikkcentrert tilnærming der elever og utøvere øver på diverse grunnteknikker, alene, parvis eller i større grupper, kan være problematisk både for motivasjon og læring. Det kan føre til at elever uten nevneverdig erfaring fra ballspill kan ha vanskelig for å forstå meningen med de ulike bevegelsene i teknikken, fordi de øves på bort fra spillets kontekst. For eksempel vil en finte eller en kasteteknikk alltid være forankret i en spill-kontekst, og det forutsetter at eleven eller utøveren har erfaring fra en slik spillsituasjon for å forstå hensikten med å terpe og øve på slike bevegelser. Dermed kan overføringsverdien til selve spillet bli lav, og de får ikke utnyttet de ferdighetene de lærer på samme måte som de kunne om de hadde øvd på dem i en relevant kontekst. Det er rett og slett ikke sikkert elevene klarer å implementere dem på en funksjonell måte i spillet.

2.3.2 Ikke-lineær pedagogikk

Et perspektiv som ønsker å utfordre disse tradisjonelle antakelsene i tilegnelse av motoriske ferdigheter kommer fra dynamisk systemteori (DST). Som et alternativ til den tradisjonelle tilnærmingen som er beskrevet tidligere i oppgaven, vil det her presenteres en tilnærming som tar utgangspunkt i en ikke-lineær pedagogikk som også har flere likheter med en induktiv tankegang og undervisningsmetode.

Et dynamisk systemteoretisk perspektiv mener at elever og utøvere bør bli sett på som ikke-lineære, dynamiske system, som består av mange komponenter som samhandler og selvorganiserer seg for å danne stabile bevegelsesmønstre (Davids, Button, Bennett, 2008). Sigmundsson og Pedersen (2000) sier at selvorganisering går ut på at et system koordinerer seg selv uten direkte og konkrete spesifikasjoner utenfra, og det er et av de mest fundamentale prinsippene innenfor dynamisk systemteori (Thelen & Smith, 1996). Selvorganisering i praksis handler om at hjernen, muskler, ledd og nerver er en del av et komplekst system som koordinerer seg og samhandler med hverandre for å utføre gunstige bevegelser innenfor en gitt ramme, uten spesifikke instruksjoner utenfra som forteller hva man skal gjøre til enhver tid. Det gir for eksempel elever i skolen en mulighet til å utforske og finne ut av ting selv, eller med andre ord selv-organisere seg (Sigmundsson & Haga, 2004). I motsetning til en tradisjonell tilnærming til motorisk læring, vil det i følge et perspektiv fra dynamisk systemteori ikke finnes noen autorativ lærer som skal legge føringer for hvordan et gitt bevegelsesmønster eller en bevegelsesatferd bør skaffes. Her ønsker man heller at elevene skal få muligheten til å utforske ulike og individuelle bevegelsesløsninger for å nå målet med oppgaven (Davids et.al, 2008).

Dynamisk systemteori er det teoretiske grunnlaget for begrepet ikke-lineær pedagogikk (nonlinear pedagogy). I følge Chow, Davids, Button og Renshaw (2016) finnes det flere indikasjoner på at menneskelig læring ikke er lineær, og at undervisning også derfor bør ta hensyn til dette. Å si at læring skjer ikke-lineært handler om at den ikke følger stadier eller trappetrinnsmodeller som man kan kjenne igjen fra andre perspektiver innen motorisk læring, for eksempel et modningsperspektiv. I slike perspektiver blir utviklingen betraktet som

modningsbestemt ut fra medfødte biologiske og genetiske prosesser, og blir ofte sett på som en trinnvis utvikling som er forutbestemt (Magill, 2001). I motsetning til dette vil et ikke-lineært perspektiv åpne opp for stagnasjon, tilbakegang eller lite fremgang i utviklingen i perioder, før dette kan ta seg opp igjen (Chow, 2013). Ikke-lineær pedagogikk bryter med den tradisjonelle tilnærmingen fordi læringsprosessen alltid vil være individuell, fordi hver enkelt elev er forskjellig, lærer på ulike måter og evner å benytte seg av ulike rammebetingelser i miljøet i ulik grad (Chow, Davids, Hristovski, Araújo & Passos, 2011).

Ikke-lineær pedagogikk blir sett på som en ny måte å tenke på for å forstå menneskelig bevegelse og for å kunne utvikle effektive undervisningsopplegg i idrett og kroppsøving. I ikke-lineær pedagogikk er fokuset på å oppnå selvorganisering ved å endre ulike rammefaktorer for å utvikle funksjonelle bevegelser (Chow, Davids, Button, Shuttleworth, Renshaw & Araujo, 2007). Denne pedagogikken tar opp kompleksiteten i læring av bevegelsesferdigheter, og ser på eleven, miljøet og læreren som et interaksjonssystem der de samhandler og påvirker hverandre (Chow, Davids, Button & Renshaw, 2016). Innenfor ikke-lineær pedagogikk skjer læring i virkelighetsnære situasjoner, og oppstår som følge av et samspill mellom eleven og læringsmiljøet (Chow, 2013).

I en ikke-lineær tilnærming er den enkelte eleven i fokus, samt hvordan hver enkelt elev er i stand til å tilfredsstillere interaksjonen mellom ulike rammebetingelser eller constraints i bestemte læringssituasjoner (Chow, et.al, 2016). Begrepet "constraints" er hentet fra Newell (1986) der han i sin modell delte det opp i tre kategorier: i individet, i oppgaven eller i miljøet. Constraints kan bli sett på som faktorer som enten begrenser eller bidrar til utvikling av en bevegelse. Elev-relaterte constraints kan være personlige karakteristikk hos individet. Det kan for eksempel være elevens fysiske kapasitet, tekniske ferdighetsnivå eller personlige faktorer som læreren må ta i betraktning for å kunne gjøre individuelle tilpasninger. Miljø-relaterte constraints kan være fysiske faktorer, som for eksempel mengde av lys eller støynivå i læringsmiljøet, temperatur eller underlaget der aktiviteten gjennomføres. Det kan også være sosial påvirkning som for eksempel støtte fra grupper, venner eller familie, eller kulturell forventning i samfunnet. Det er viktig som kroppsøvingslærer å være bevisst hvordan elever kan påvirkes av andre elever i klassen, samt også være bevisst på sin egen påvirkningskraft på klasse miljøet i undervisningssammenheng. Oppgave-relaterte constraints er faktorer som er

avgjørende for utførelsen av bevegelser. Disse er antatt å være de viktigste å endre i læringsprosessen. Det kan for eksempel være målet, regler, utstyr, bane eller område, antall spillere og lignende (Gil, Araújo, Garcia-González, Moreno & del Villar, 2014). Renshaw, Davids, Shuttleworth og Chow (2007) sier også at fremvekst av funksjonelle bevegelsesmønstre i idrett og fysisk aktivitet er mulig ved hjelp av ikke-lineær pedagogikk og endringer av constraints.

Chow m.fl. (2016) sier at det er klare hovedforskjeller mellom lineære og ikke-lineære systemer, som igjen kan bety noe for vår forståelse av læringsprosessen i ikke-lineær pedagogikk. Den første forskjellen handler om årsak-virkning-proporsjonalitet. I et lineært systems atferdsmønster vil alltid en endring være proporsjonal med årsaken, mens det i ikke-lineære system ikke vil være proporsjonalitet i endringer. For eksempel kan relativt små endringer i oppgaverelaterte constraints føre til store, kvalitative endringer i bevegelsesmønstre eller spillemønstre i en elev eller et lag. Med andre ord kan slike endringer av constraints i et ikke-lineært system potensielt føre til signifikante endringer i elevenes atferd (Chow, et.al, 2016). For eksempel om læreren innfører en regel som sier at alle må være borti ballen før laget kan score mål, så medfører det at spillerne må orientere seg om hvor deres medspillere er til enhver tid. I tillegg må de ha kontroll over ballen og spille pasninger til hverandre. En slik enkel regelendring kan føre til store endringer i ferdigheter over tid, fordi fokuset blir flyttet fra å kun få ballen i mål til å spille sammen som et lag.

Et annet aspekt som Chow m.fl. (2016) drar frem ved ikke-lineære systemer kan relateres til hvordan en årsak kan generere flere atferdsmessige effekter, i motsetning til lineære system som kun kan genere en enkelt effekt. Enkelt forklart handler dette om at når spesifikke constraints blir endret kan et ikke-lineært system potensielt bli utfordret mot flere ulike atferdsmønstre, og ikke kun veiledet mot et bestemt utfall. Det kan for eksempel føre til at personer som øver på det samme gjennom de samme øvelsene kan få ulikt utbytte av det, fordi de finner ulike måter å løse oppgaven eller øvelsen på. Det betyr også at eleven kan finne flere ulike måter å løse en bestemt oppgave på (Chow, et.al, 2016).

En tredje forskjell mellom lineære og ikke-lineære systemer omhandler noe som kalles parametrisk kontroll. Parametrisk kontroll handler om at man ved å endre spesifikke variabler i undervisningen kan veilede elevene til å utforske ulike måter å organisere seg på (Chow, et.al, 2011). Dette handler blant annet om at et systems parametere kan justeres slik at det blir en endring i hele systemet. Slik endring av parametere innebærer i følge Chow, m.fl. (2016) manipulering av viktig constraints som for eksempel plass, tid, distanser, utstyr og lignende. Ved å ”tvinge” elever til å endre spesifikke parametere kan en lærer effektivt veilede elevene til å utforske nye bevegelser og bevegelsesløsninger (Chow, et.al, 2016). Et konkret eksempel kan være å endre banestørrelse, regler og antall spillere. Elevene kan spille for eksempel 3 mot 3 på en liten bane. Når de senere kommer tilbake til en større bane vil de kanskje kunne oppleve at det blir enklere å spille med større plass og bedre tid.

Den siste av hovedforskjellene mellom lineære og ikke-lineære systemer er rollen til variasjon og variabilitet i undervisning og i læringsprosessen. Ved å benytte seg av variasjon og variabilitet i undervisningssammenheng kan man fremme utforskingen av flere ulike bevegelsesløsninger. Slik variasjon kan for eksempel være å kaste eller sparke med ulike avstander, spille på ulike underlag, bruke variert utstyr, variere størrelse på bane, tid og antall spillere. Chow, m.fl. (2016) mener at elever som blir utsatt for en slik variasjon vil kunne tilegne seg nye bevegelsesløsninger som er utypisk fra deres tidligere løsninger i lignende kontekster.

Chow (2013) har utarbeidet noen prinsipper for ikke-lineær pedagogikk som lærere og trenere kan ta utgangspunkt i når de planlegger undervisning eller trening. Det første prinsippet handler om representative læringsdesign. Prinsippet sier at læring må skje i ekte og virkelige situasjoner, altså spill-kontekster som er lik situasjonene i det virkelige spillet. Chow (2013) mener at læringen skjer og at kunnskapen oppstår når eleven er i denne konteksten. Også Edelman og hans teori om ”neuronal group selection” sier at det er viktig å øve på det en vil bli bedre i, noe som indikerer at om man skal øke ferdigheter innenfor spesifikke ballspill vil det være en fordel å spille ballspillet i situasjoner som ligner mest mulig på det virkelige spillet (Sporns & Edelman, 1993). Det andre prinsippet handler i følge Chow (2013) om manipulering av constraints, som er et viktig aspekt i ikke-lineær pedagogikk. Dette er et viktig aspekt fordi det kan oppmuntre til tilegnelse av ny, foretrukket og stabil

bevegelsesatferd. Det er typisk at constraints i oppgaven som for eksempel instruksjoner, regler og utstyr, kan bli endret for å få elevene til å utforske og tilegne seg ulike bevegelsesatferd. Man kan også endre constraints som banestørrelse, mål, antall spillere og lignende som kan påvirke elevenes valg og bevegelsesatferd. Det tredje viktige prinsippet fra Chow (2013) handler om utforskende læring og variasjon. Variasjon i undervisning kan være med å forsterke den utforskende aktiviteten, og kan lede eleven til å oppdage individuelle, funksjonelle løsninger på en oppgave eller et oppgavemål. Et fjerde prinsipp kan knyttes til å forstå konseptet om *affordances*. En av hjørnesteinene i en ikke-lineær tilnærming handler om å etablere funksjonelle koblinger mellom den informasjonen som blir gitt i for eksempel et læringsmiljø, og de bevegelsene den informasjonen innbyr til. Nettopp dette sirkulære forholdet mellom informasjon og bevegelse er nøkkelen til å forstå konseptet om *affordances*. *Affordances* er muligheter for bevegelse. Det handler i følge Chow (2013) om å skape en arena for bevegelsesmuligheter, der elever kan utforske ulike løsninger. *Affordances* kan tilby noe, eller innby til en bevegelse der elever direkte tolker, utforsker og finner muligheter i læringsmiljøet. Slike muligheter for bevegelse kan bli betydningsfulle når eleven er plassert i en representativ læringskontekst som ligner den virkelige spillesituasjonen. Teorien om *affordances* kan knyttes til Gibson (1979) der han hevder at det er en klar sammenheng mellom det perseptuelle systemet og det motoriske systemet, og at vi mennesker bruker omgivelsene på den måten vi oppfatter dem (Chow, 2013). Det handler altså om å se mulighetene som læringsmiljøet har å tilby, for så å ta dem i bruk. I kroppsøvningsundervisning kan for eksempel innføring av regler, en mindre bane, færre spillere eller en ny måte å score mål på, innby til andre typer bevegelser og løsninger enn eleven ville benyttet i et ordinært ballspill. Det kan for eksempel være at de må bevege seg annerledes og i større grad, eller at man er avhengig av en medspiller for å kunne score mål fordi en regel sier at medspilleren må ta returen for å få godkjent scoring. Ved spill som benytter kast som for eksempel håndball, kan man "tvinge" eleven til å øve på å få høyere arm i skudd ved å for eksempel legge inn scoring ved at man må kaste ballen i stuss gjennom en gjenstand. Denne måten å score på krever at elevene blir nødt til å løfte armen for å få ballen til å stusse i gulvet. Det kan føre til at elevene tar med seg denne bevegelsesløsningen med høyere arm også i andre situasjoner der de kaster pasninger eller skyter.

Det er ikke uvanlig at lærere i skolen bruker ideer fra ikke-lineær pedagogikk i sin undervisningspraksis, mer eller mindre ubevisst. Det kan også se ut som om mange lærere

forstår behovet for å engasjere elevene utover det ”vanlige” fokuset på å få dem til å lære bevegelsesteknikker. Chow m.fl. (2016) mener det er viktig å engasjere elever på en helhetlig måte, og ikke-lineær pedagogikk åpner for nettopp det (Chow et.al, 2016).

2.4 Tidligere forskning

Moen m.fl. (2018) har gjennomført en kartleggingsstudie på kroppsøvningsfagets innhold i grunnskolen. Studiens mest sentrale funn viser at de fleste elever liker seg godt i faget, men at det avtar noe med økende alder og at gutter trives noe bedre enn jenter. Det kommer frem av studiens funn at ballspill er en aktivitet som dominerer, og at det er de tradisjonelle ballspillene som for eksempel basketball og fotball som brukes mest. Elevene i studien opplever en lærerstyrt undervisningspraksis som mest vanlig, der undervisningsmetoden hvor lærerne viser og forklarer hvordan elevene skal gjøre ting preger undervisningen i stor grad. Et interessant funn hos Moen m.fl. (2018) er at elevene i studien ønsker en annen undervisningspraksis enn den de opplever. De ønsker i mindre grad instruksjon, og vil i større grad få gjøre som de selv vil (Moen et al., 2018). Dette er relevant for mitt prosjekt fordi jeg gjennom praktisk undervisning skal sammenligne elevens erfaring med to ulike undervisningsmetoder eller tilnærminger. Den ene har et fokus som ligner det elevene i denne studien opplever, mens den andre i større grad ligner på det elevene ønsker seg. En annen studie som kom fram til lignende funn er gjennomført av Page (2016), og er et masterprosjekt om undervisningspraksis i ballspill på ungdomsskolen. Funnene i dette masterprosjektet viser at lærernes planlegging og gjennomføring ofte blir formet av en tradisjonell, teknisk tilnærming der undervisningen i stor grad er preget av tekniske øvelser som er lite spillrelaterte (Page, 2016). En slik undervisning som bærer preg av terping på tekniske momenter utenfor spillets kontekst, etterfulgt av spill i spillets fulle rammer, har av flere blitt fremhevet som demotiverende for elevene og lite hensiktsmessig, samt at det favoriserer elever med gode ferdigheter i ballspill (Bunker & Thorpe, 1982).

Ikke-lineær pedagogikk som tilnærming til ballspill er en alternativ måte å gjennomføre undervisning på. Miller, Christensen, Eather, Gray, Sproule, Keay og Lubans (2015) gjennomførte en studie der målet var å evaluere effekten av en intervensjon der en spill-sentrert tilnærming ble benyttet. Målet med studien var å forbedre grunnleggende bevegelsesferdigheter for kast og mottak, ulike evner i spill-situasjoner, utførelse av

ferdigheter og glede av kroppsøving. Resultatene fra studien viste en signifikant effekt av intervensjonen for kast og mottak, samt evner til å ta beslutninger i spill, men ingen forskjell når det kom til glede av kroppsøving. Elevene i denne studien hadde i utgangspunktet høy gjennomsnittsskår når det gjaldt glede av faget, noe som indikerer at de likte å ha kroppsøving uavhengig av pedagogisk metode. Miller m.fl. (2015) mener resultatene fra studien viser at den ikke-lineære pedagogikken kan være et opplagt alternativ når det kommer til å levere kvalitet til kroppsøvingsfaget.

En annen studie i kroppsøvingssammenheng ble gjennomført av Moy, Renshaw, Davids og Brymer i 2014. De hadde til hensikt å utforske funksjonene og erfaringene med en alternativ tilnærming til den tradisjonelle i læring av ballspill. Den alternative tilnærmingen er en constraints-ledet tilnærming (CLA), og tar utgangspunkt i ikke-lineær pedagogikk som teoretisk ramme. De mest sentrale funnene i denne studien viser at deltakerne ble overrasket over at de observerte læring uten at man øvde på den foreskrevne, optimale modellen i et tradisjonelt læringsmiljø. De mener i tillegg at CLA er en effektiv tilnærming for utvikling av ferdigheter, både perseptuelle, tekniske og taktiske. Studien viser også at denne tilnærmingen la til rette for inkludering av alle elever uavhengig av ferdighetsnivå. Deltakerne erfarte et inkluderende ballspillmiljø fordi læringsdesignet inneholdt småspill og individualiserte oppgaver der ulike constraints ble endret for å matche deres ferdighetsnivå (Moy et.al, 2014). Noen av disse funnene støttes av Lee, Chow, Komar, Tan og Button (2014) som også gjennom sin studie har funnet at det er flere måter å oppnå et oppgavemål på, som utfordrer forventningen om at alle utøvere og elever må tilegne seg et ”ideelt” bevegelsesmønster for å lykkes. Den ikke-lineære tilnærmingen klarte å imøtekomme individuelle forskjeller, slik at hver utøver ikke måtte oppfylle kravene til et forhåndsbestemt bevegelsesmønster (Lee et.al, 2014).

Andre studier som ikke omhandler kroppsøving som fag, men som likevel kan være relevante for denne oppgaven er studier gjort innenfor idrett. Vinson, Brady, Moreland og Judge (2016) undersøkte ulike idrettsmiljø blant unge, både individuell idrett og lagidrett, der trenerne viste seg å implementere ikke-lineære tilnærminger. Resultatene viste at hver enkelt trener forsøkte å redusere bruken av teknisk instruksjon, som ofte er mer tydelig i en mer tradisjonell trenerpraksis. De reduserte også viktigheten av treneren og dens rolle. Alle trenerne i studien

anerkjente viktigheten av å trene i autentiske læringsmiljø med et fokus å løse problemer utøverne vil møte i ”ekte” idrettssituasjoner, i motsetning til mer tradisjonelle ferdighetsdriller som består av øving på tekniske ferdigheter (Vinson, et.al, 2016).

Práxedes, Del Villar, Pizarro og Moreno (2018) har gjennomført en studie der de fant ut at man gjennom å benytte modifiserte spill, og ved å endre ulike constraints i oppgaven, ville hjelpe utøvere å tilpasse seg ulike variasjoner de møter i virkelig spillsituasjoner. For eksempel situasjoner der det er større usikkerhet rundt for eksempel hvilke valg som skal tas, hvilke valg motstander gjør og hvilke handlinger som må utføres (Práxedes, et.al, 2018).

Práxedes, Del Villar Álvarez, Moreno, Gil-Arias og Davids (2019) har også funnet ut at bruk av representative læringsdesign og endring av constraints i oppgave vil kunne lede til raskere respons og raskere handling i en spillsituasjon (Práxedes, et.al, 2019). En lignende studie som er gjennomført av Pizarro, Práxedes, Travassos, Del Villar og Moreno (2018) har også klare implikasjoner for at modifisering av prinsipper fra det virkelige spillet i form av småspill, kan hjelpe til å forbedre spesifikke handlinger i idrett og ballspill (Pizarro, et.al, 2018).

Man finner flere likheter mellom flere av studiene som baseres på ikke-lineær pedagogikk. Flere av dem har hatt positive resultater og funnet effekter på læring og utvikling av relevante ferdigheter i ballspill, kroppsøving eller idrett ved å innføre et undervisnings- eller treningsopplegg basert på ikke-lineære prinsipper. Et av de viktigste funnene man finner i disse studiene er at man ved å benytte en ikke-lineær tilnærming i større grad vil ta hensyn til at alle individer er forskjellige, og at det er større rom for å finne ”sin egen” måte å løse oppgaver og bevegelser på. Det er også vektlagt i disse studiene at undervisning og aktiviteter bør legges opp i virkelighetsnære kontekster og modifiserte spill, der fokuset ligger på en helhetlig utvikling. Kort oppsummert viser disse studiene at elever og utøvere gjennom denne tilnærmingen får utforske, tilegne seg og øvd på ulike ferdigheter, samt finne sine egne individuelle og funksjonelle bevegelsesløsninger i autentiske miljø.

Med bakgrunn i denne teoretiske forankringen vil jeg i det etterfølgende forsøke å nå prosjektets overordnede hensikt og målsetting som er å undersøke elevers erfaringer med en ikke-lineær tilnærming til ballspill i kroppsøving. Problemstillingen for prosjektet er som

tidligere nevnt ”*hvilke erfaringer og opplevelser får elever i videregående skole med en ikke-lineær pedagogikk i ballspillundervisning i kroppsøving?*”. Disse elementene vil til sammen danne grunnlaget for valg av metode, gjennomføring av prosjektet og drøfting av resultatene.

3.0 Metode

3.1 Studiens design

Å utforme det metodiske opplegget for masteroppgaven er et arbeid som kommer tidlig i en forskningsprosess, og blir bestemt ut fra valg av tema og problemstilling (Everett & Furseth, 2004). I denne masteroppgaven er hensikten å si noe om elevers erfaringer med ballspillundervisning gjennom et fenomenologisk perspektiv. Målet er å gi en presis beskrivelse av elevenes egne opplevelser og forståelse, og gjennom å innhente beskrivelser av deres livsverden vil man kunne få en økt forståelse for deres erfaringer med fenomenet (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker og oppnå en forståelse av meningen i enkeltpersoners erfaringer. Det betyr at et og samme fenomen kan oppleves individuelt ut fra hver persons bakgrunn, interesser og forståelse (Thagaard, 2013). Hensikten med masteroppgaven er å belyse elevenes opplevelser og erfaringer med den ballspillundervisningen de blir presentert for gjennom prosjektet. Dette blir gjort med utgangspunkt i et fenomenologisk perspektiv. I følge Thagaard (2013) betyr det at man skal forstå et fenomen på grunnlag av perspektivene til de personene man studerer ved å beskrive og sette ord på de erfaringene informantene legger frem. Prosjektet skal ikke frembringe generaliserbar kunnskap, men søke å få frem meninger, erfaringer og opplevelser fra virkeligheten hos den gruppen som studeres. For å undersøke elevenes erfaringer og opplevelser med ballspillundervisningen ble det dermed valgt å benytte et kvalitativt forskningsintervju.

Det ble tidlig i prosessen klart at denne studien hadde et ønske om å gå i dybden på temaet en ikke-lineær tilnærming til ballspill i kroppøving. Det er som tidligere nevnt ikke gjort studier eller undersøkelser på elevperspektivet med utgangspunkt i ikke-lineær pedagogikk, og jeg ønsker derfor med denne oppgaven å forstå elevers opplevelse, tanker og erfaringer med et undervisningsopplegg som er basert på prinsipper fra denne pedagogikken. I følge Kvale og Brinkmann (2009) benytter man kvalitativ metode når man ønsker en beskrivelse av informantens livsverden med deres opplevelser og erfaringer. Studiens problemstilling stiller spørsmål om "hvilke", og dette betyr at jeg ønsker å få innsikt i et utvalg elevers erfaringer, oppfatninger og tanker om temaet. En kvalitativ tilnærming kan også være hensiktsmessig å bruke når man skal undersøke noe som det ikke er forsket så grundig på tidligere, samt når man ønsker å gå i dybden og forstå et fenomen (Thagaard, 2013).

3.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

”Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21). Intervju som metode er også særlig velegnet til å gi informasjon om hvordan personer opplever og forstår seg selv om sine omgivelser. Et kvalitativt forskningsintervju er derfor valgt som metode for innsamling av data i denne studien, nettopp fordi et intervju er spesielt godt egnet til å få en innsikt i hvordan informantene opplever og erfarer de ulike undervisningsøktene med ulike tilnærminger til ballspill. Gjennom å benytte intervju vil jeg få mulighet til å hente inn informasjon og kunnskap om videregående elevers erfaringer, tanker og følelser, og få en dypere innsikt i deres tanker og oppfatninger av de temaene som blir tatt opp i intervjusituasjonen. I mitt prosjekt har jeg valgt å gjennomføre individuelle intervju for å kunne gå mer i dybden og stille individuelle oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013).

3.2.1 Prosedyrer

Etter å ha fått godkjenning fra NSD startet arbeidet med å kontakte aktuelle skoler for å rekruttere en egnet klasse til gjennomføringen av prosjektet. Det ble i første omgang sendt ut en mail med informasjon om masterprosjektet (vedlegg 2) til rektor ved en skole i området som kunne være aktuell. Det var varierende respons hos kroppsøvlingslærerne ved denne skolen, og det tok en stund før det endelig ble klart at masterprosjektet kunne gjennomføres i kroppsøvingstimene til en studiespesialiseringsklasse ved denne videregående skolen.

Dette dannet utgangspunktet for utvelgelse av informanter til intervju. Utvalget består av fire elever av hvert kjønn med litt variasjon i erfaring fra idrett, ballspill og forhold til kroppsøving som fag i skolen.

3.2.2 Utvalg

Det avgjørende utvalgsprinsippet i kvalitative studier er at utvalget er egnet til å utforske problemstillingen. I kvalitative studier er ofte utvalget strategisk, som betyr at deltakerne er

valgt fordi de besitter egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevante for forskningsprosjektet og problemstillingen (Thagaard, 2013). Denne metoden for utvelgelse er også benyttet i dette prosjektet nettopp for å sikre et utvalg som har forutsetninger for å kunne svare på studiens problemstilling. Studiens utvalg består av totalt åtte elever i videregående skole, der fire er jenter og fire er gutter. Før selve utvelgelsen fant sted ble det bestemt at studien skulle ha deltakere fra begge kjønn, slik at utvalget skulle kunne representere klassen som helhet. Selv om vi aldri kan være helt sikre på det, så vil inkludering av begge kjønn også kunne bidra til å fange opp eventuelle forskjeller og ulike nyanser i svarene fra jenter og gutter. Elevene ble tilfeldig plukket ut til å delta ved trekking etter endt gjennomføring av undervisningen. Både jeg og klassens lærer var tilstede under trekkingen som foregikk ved at læreren satt med ei klasseliste der elevenes navn var nummerert, og jeg valgte tilfeldige tall som ble trukket ut til å delta. Slik ble det gjort helt til vi hadde fylt opp kravet om fire gutter og fire jenter. Man kan aldri være helt sikre på at man unngår å få et ”spesielt” utvalg, men gjennom tilfeldig trekking har jeg forsøkt å gjøre det jeg kan for å unngå nettopp dette. Elevene fikk på forhånd lov til å reservere seg mot å delta i trekkingen uten å måtte oppgi årsak, og fikk også informasjon om mulighet for å trekke seg når som helst i prosessen. I mitt tilfelle var det ingen elever som reserverte seg mot deltakelse eller trakk seg underveis i prosessen.

Det ble vektlagt at utvalget skulle bestå av elever som deltok i alle undervisningsøkter i forbindelse med prosjektet. Dette er viktig fordi det er større sjans for at elever som har deltatt i og erfart undervisningsoppleggene, og derfor kan si noe om hvilke erfaringer de sitter igjen med, kan bidra med informasjon som er nyttig for meg. Jeg ønsket som tidligere nevnt variasjon i kjønn, variasjon i holdninger og motivasjon til kroppsøvningsfaget, samt variasjon i elevers erfaringer innen ballspill og idrett fra før. Det ønsket jeg fordi jeg håpet at dette kunne bidra til å undersøke om disse forutsetningene påvirket elevenes oppfatninger og erfaringer med undervisningen. Jeg fikk imidlertid ikke så stor variasjon i utvalget som ønsket, fordi det i ettertid viste seg at alle elevene hadde positive holdninger og erfaringer med både kroppsøving og ballspill fra før. Intervjuene har vist at ingen i utvalget mitt i utgangspunktet var negative til kroppsøving som fag eller ballspill generelt, men siden elevene ble trukket tilfeldig ut til å delta var dette ikke noe som kunne kontrolleres under utvelgelsen. Det ble også reflektert rundt hvilken type klasse som kunne være hensiktsmessig for utvalget, og det ble til slutt bestemt at prosjektet skulle gjennomføres i en klasse på studiespesialisering med

ordinær kroppsøvningsundervisning. Det var flere årsaker til at det ble nettopp slik, og hovedårsaken var rent praktisk. Det var nemlig kun i denne klassen jeg fikk innpass til å gjennomføre masterprosjektet. En annen årsak var at jeg i utgangspunktet ønsket å gjennomføre prosjektet i en klasse uten idrettsfag. Det er fordi elever ved idrettsfag ikke har kroppsøving som fag. Det ble derfor bestemt at det skulle gjennomføres i ordinær kroppsøvningsundervisning slik klasser ved studiespesialisering har.

3.2.3 Intervjuguide

I forbindelse med et forskningsintervju er det viktig å utarbeide en intervjuguide for å få undersøkt de temaene man ønsker å hente informasjon om. Intervjuer kan ha ulik grad av struktur, og mellom ytterpunktene *strukturerte* og *åpne* intervjuer er den mest utbredte formen for kvalitative intervjuer; *semistrukturerte*, også kalt *intervjuer basert på en intervjuguide*. Denne studiens intervjuer tar utgangspunkt i en slik struktur. Intervjuguiden inneholder en liste over temaer og generelle spørsmål som man ønsker å få kunnskap om. En intervjuguide vil også vanligvis ha en bestemt rekkefølge på temaene, men man er åpen for at rekkefølgen kan varieres underveis dersom informanten bringer nye tema eller andre interessante utsagn av betydning på banen (Johannessen, et.al., 2010). En styrke ved slike intervjuer er at de kan fungere som en samtale styrt av de temaene forskeren ønsker skal gjennomgå i løpet av intervjuet (Thagaard, 2013), og det vil være viktig å ikke bevege seg for langt fra utgangspunktet ved å være bevisst på hvilke temaer, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål som man ser på som relevante.

For meg har det vært viktig å være bevisst det teoretiske grunnlaget gjennom prosessen med å utarbeide en intervjuguide. Det har derfor vært viktig å bruke god tid på å finne ut hva jeg faktisk ønsker å forske på, sette meg inn i og gå gjennom relevant litteratur og tidligere forskning, samt å arbeide med aktuelle problemstillinger. Gjennom dette forarbeidet ble det etter hvert tydeligere hvilke temaer som skulle vektlegges i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009). I oppbyggingen av intervjuguiden kom jeg frem til at jeg i starten ønsket å få vite litt om elevene og deres bakgrunn. Jeg valgte derfor å ha noen ”enkle” innledningsspørsmål der de fikk fortelle litt om seg selv. Jeg kom også frem til at jeg i hoveddelen av intervjuguiden hadde behov for å inkludere spørsmål som omhandlet de ulike undervisningsoppleggene, både de tradisjonelle og de ikke-lineære. Det var fordi jeg ønsket å

få svar på flere ting, blant annet hvilke økter de likte best og hvorfor, hvordan de opplevde de ulike øktene, hva de ikke likte og hvorfor, samt spørsmål som gikk på om de opplevde forskjeller mellom undervisningsøktene. Jeg ville også inkludere spørsmål om lærerens rolle, differensiering og tilpasset opplæring i de to ulike tilnærmingene, for å undersøke om elevene la merke til noen forskjeller mellom øktene samt for å finne ut hvilke erfaringer de satt igjen med vedrørende disse temaene. Deretter fortsatte selve arbeidet med å utarbeide hovedspørsmålene og eventuelle oppfølgingsspørsmål innen for disse temaene. Jeg var opptatt av at spørsmålene skulle kunne invitere informantene til å selv reflektere og gi fylldige svar. Derfor forsøkte jeg å utarbeide relativt åpne spørsmål (Thagaard, 2013). For å unngå at informantene kun svarte ja og nei på de spørsmålene jeg stilte, ble spørsmålene stilt med spørreord som hva, hvordan, hvilke, hvorfor og lignende. Det hendte også at det ble stilt ja/nei spørsmål, men det var kun i tilfeller der jeg hadde behov for å få bekreftet eller avkreftet det informanten sa.

Det har gjennom prosessen blitt diskutert og reflektert over innholdet i intervjuguiden sammen med veileder, og det har blitt utarbeidet flere utkast av den. I følge Thagaard (2013) sin beskrivelse av dramaturgi skal hoveddelen i intervjuguiden engasjere informantene mer enn oppstart og avslutning. I oppstarten av intervjuet skal man prøve å skape en god relasjon mellom intervjuer og informant, samt å ufarliggjøre hele situasjonen. Jeg valgte derfor å benytte meg av noen enkle innledningsspørsmål der jeg fikk bli litt kjent med elevene og deres bakgrunn og forhold til kroppsøving som fag. I hoveddelen var fokuset på de ulike undervisningsøktene og elevenes tanker og erfaringer med disse, og det å knytte temaer sammen underveis. Avslutningsvis ønsket jeg å gi elevene mulighet til å tilføye noe ut over de temaene og spørsmålene som allerede hadde blitt tatt opp. Jeg har i tillegg lagt vekt på å vurdere formuleringen av spørsmålene slik at språket har vært tilpasset målgruppen, samt å unngå ledende spørsmål for å hindre en forventning til hva elevene skal svare (Thagaard, 2013). I forbindelse med utformingen av intervjuguiden har jeg hatt nytte av å gjennomføre to prøveintervjuer for å reflektere over spørsmålenes formuleringer og å forbedre intervjuguiden frem mot selve gjennomføringen av intervjuene.

3.2.4 Prøveintervjuer

Kvale og Brinkmann (2009) fremhever at en intervju situasjon stiller allsidige krav til intervjueren og dens kvalifikasjoner, selv om det ikke nødvendigvis finnes bestemte regler for hvordan man skal gjennomføre et forskningsintervju. Ved å gjennomføre prøveintervjuer i prosessen med kvalitativ forskning får man øving for å utvikle disse kvalitetene. Den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis, og en god opplærings situasjon er å intervju kolleger eller medstudenter og få en tilbakemelding etterpå. Jeg hadde litt erfaring med både utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervju fra før. Jeg følte likevel på et behov for å gjennomføre prøveintervju i forbindelse med denne undersøkelsessituasjonen, for å forberede meg på å intervju innenfor dette området (Thagaard, 2013). Gjennom prøveintervjuene fikk jeg mulighet til å teste ut intervjuguiden, og til å få respons og innspill på eventuelle endringer som burde gjøres. De to prøveintervjuene ble gjennomført med to medstudenter som begge aktivt driver med et ballspill på fritiden. Jeg ba dem ta utgangspunkt i de siste treningene de selv hadde vært deltaker på slik at de skulle ha et grunnlag for å svare på spørsmålene fra min intervjuguide. På den måten klarte jeg å skape en situasjon som lignet litt på de senere intervjuene, og jeg følte at prøveintervjuene ga meg nyttige erfaringer og bedre selvtillit inn mot intervjuene med studiens informanter.

Etter å ha gjennomført prøveintervjuene satt jeg med en generell positiv opplevelse og med et inntrykk av at samtalen fløt godt. I det første intervjuet hendte det at jeg var litt for opptatt av å tenke på det neste spørsmålet, slik at jeg ikke fullt og helt fikk med meg det min medstudent fortalte. Dette ble jeg selv bevisst på i løpet av det første intervjuet, og det andre intervjuet ga meg øving i nettopp dette der jeg forsøkte å lytte bedre til det som ble sagt. Det opplevdes som noe vanskelig for mine medstudenter å svare på spørsmålene om lærerrollen. Selv om det også er vanskelig å forutse i hvilken grad informantene i utvalget vil kunne svare på spørsmål om lærerrollen, var dette var likevel spørsmål som jeg valgte å ta med i den endelige intervjuguiden. Ellers var opplevelsen av intervjuguiden og spørsmålene at de hadde en fin oppbygging der de innledende spørsmålene bidro til en god start på samtalen. Det var fint å oppleve at mine medstudenter fikk snakke relativt fritt rundt sine erfaringer med ulike treningsøkter, og at spørsmålene la opp til nettopp dette med tanke på at det er relevant for min problemstilling. Det ble derfor ikke gjort store endringer i intervjuguiden etter

prøveintervjuene, men det ble gjort noen endringer i formuleringene på enkelte spørsmål i samarbeid med veileder for å tilpasse språket til målgruppen som utvalget består av.

3.2.5 Undervisningsøktene

I forbindelse med gjennomføringen av dette prosjektet ble det utformet fire undervisningsopplegg basert på prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk og to undervisningsopplegg basert på en tradisjonell tilnærming. Det var nødvendig å gjennomføre minimum seks undervisningsøkter med ulike tilnærminger for at elevene skulle få erfaringer med begge tilnærmingene, og slik at de i etterkant kunne svare på spørsmål om disse i intervjuene. De fire ikke-lineære oppleggene besto av følgende ballspill; basketball, volleyball, fotball og håndball (vedlegg 4). De to tradisjonelle oppleggene besto av fotball og håndball (vedlegg 4). Bakgrunnen for disse valgene er at dette er relativt vanlige ballspill i kroppsøvingsammenheng. Jeg ønsket at to av ballspillene skulle erfares med begge tilnærmingene for å gi et bedre sammenligningsgrunnlag. Både utformingen av selve undervisningen og gjennomføringen av den ble gjort av meg med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget for oppgaven. De tradisjonelle undervisningsøktene ble lagt opp med utgangspunkt i en deduktiv undervisningsmetode, og hadde kjennetegn fra en tradisjonell økt der elevene først øvde på ulike teknikker, før man spilte spillet i sin helhet. I de ikke-lineære øktene var fokuset på alternative måter å spille på. Øktene bar preg av manipulering av ulike constraints med blant annet småspill på mindre baner og færre spillere på laget, endring av etablerte regler og variasjon i måten man kunne score mål på. Dette er prinsipper man kan kjenne igjen fra teorien om ikke-lineær pedagogikk. Valget om å gjennomføre øktene selv ble tatt fordi jeg ønsket å ha kontroll over hva som ble sagt og gjort i alle økter. I tillegg fikk jeg mulighet til å bli litt bedre kjent med elevene enn om jeg skulle levert undervisningsoppleggene til den vanlige læreren og bare observert dem i undervisningen. Elevene ble ikke informert om når vi hadde tradisjonelle økter og ikke-lineære økter. Det ble kun kommunisert til dem hvilken type ballspill vi skulle ha. Det var et bevisst valg som ble gjort slik at elevene ikke skulle ha fokus på det når de gjorde seg erfaringer med de ulike tilnærmingene. Rekkefølgen på undervisningsøktene ble satt opp slik at det først var to ikke-lineære opplegg i basketball og volleyball, deretter et tradisjonelt opplegg i fotball, etterfulgt av det ikke-lineære opplegget i fotball, så det tradisjonelle opplegget i håndball og til slutt det ikke-lineære opplegget i håndball. På denne måten fikk elevene først erfare undervisning med

ikke-lineære prinsipper, før de fikk annenhver med tradisjonell og ikke-lineær. Det var et bevisst valg fra min side å sette opp øktene i denne rekkefølgen. Ved å starte med to ikke-lineære økter ville elevene mest sannsynlig oppleve noe som var litt nytt for dem. Deretter kom en tradisjonell økt for å bryte opp ved å plutselig benytte en annen tilnærming. På denne måten fikk elevene oppleve de forskjellige tilnærmingene om hverandre, selv om de ikke var bevisst på det. Det kan føre til at de la merke til forskjeller mellom tilnærmingene i større grad enn om jeg hadde valgt å gjøre ferdig en tilnærming før jeg innførte den andre. Det var også bevisst at fotballøktene og håndballøktene kom etter hverandre, slik at elevene fikk større mulighet til å erfare ulikheter mellom de to og et bedre grunnlag for sammenligning.

3.2.6 Gjennomføring av intervju

Det ble totalt gjennomført åtte intervjuer i løpet av en uke med umiddelbar oppstart etter at siste undervisningsøkt var overstått. Det var et ønske om å starte opp så tidlig som mulig for å sikre at noen av elevenes erfaringer og opplevelser lå friskt i minne. Det var til tider hektisk å gjennomføre alle i løpet av en uke, men på grunn av tidspunktet for gjennomføringen var det lite tid å ta av. Tid og sted ble avtalt muntlig med elevene etter forslag fra meg, men min fleksibilitet ga deltakerne flere mulige forslag til tidspunkter i løpet av den uken vi hadde til rådighet. Alle intervjuene ble utført ved skolen der informantene er elever, nærmere bestemt på et grupperom i tilknytning til skolen, noe som har bidratt til å skape en trygghet hos informantene (Thagaard, 2013). Jeg opplevde de fleste intervjuene som samtaler preget av god flyt, men det var selvsagt ulikt hvor mye og hvor detaljert informasjon hver informant hadde å bidra med. Likevel opplevde jeg at majoriteten av informantene hadde flere tanker rundt temaene knyttet undervisningen i ballspill.

Det har vært viktig å skape en god atmosfære i intervjusituasjonen ved hjelp av uformell prat i starten. Elevene fikk samtidig nødvendig informasjon om prosjektet, og jeg fikk samlet inn underskrift på samtykke før selve intervjuet startet. I starten av intervjuet fortalte elevene litt om seg selv, noe som førte til at de ble litt tryggere og at jeg ble litt bedre kjent med dem. Intervjuguiden som lå til grunn for intervjuene ble fulgt relativt likt i alle intervjuene, men med noen små variasjoner av naturlige årsaker. Det var god respons på spørsmålene som var knyttet til undervisningsoppleggene, samt spørsmålene om differensiering og tilpasset opplæring. Responsen på spørsmålene knyttet til lærerrollen var noe mer varierende, men

dette var også litt som forventet. Det kan være flere årsaker til det, blant annet at elevene ikke hadde fokus på meg og hvordan jeg opptrådte i undervisningen, men også at de synes det var vanskelig å si noe om det direkte til meg.

Digital diktafon lånt hos universitetets bibliotek ble brukt til lydopptak under alle intervjuene. Bruken av diktafon var godkjent av NSD i forkant av gjennomføringen av intervjuene. Ved å benytte lydopptak kan jeg som forsker legge all min oppmerksomhet på intervjupersonen, og dermed være fullt tilstede i samtalen. I tillegg vil det forhindre forstyrrelser eller avbrytelser som kan oppstå ved å kun benytte notater underveis (Thagaard, 2013). Jeg hadde notatbok tilgjengelig i de første intervjuene, men merket etter hvert at det var noe jeg ikke hadde behov for og dermed ikke benyttet meg av.

3.3 Arbeid med analyse

3.3.1 Transkribering

Et semistrukturert intervju blir som regel transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende meningsanalysen. Transkribering handler om å omdanne muntlige samtaler til skriftlig tekst, der hensikten er å strukturere dataene fra innsamlingen i skriftlig form som vil danne utgangspunktet for det videre analysearbeidet (Kvale & Brinkmann, 2009). Både Kvale og Brinkmann (2009) og Dalen (2004) råder forskere til å utføre transkriberingen selv, da denne prosessen gir han eller henne en helt unik sjanse til å bli kjent med sine data, og muligheter for en spesiell nærhet til intervjuutskriftene. Dette kan i følge Dalen (2004) senere styrke analyseprosessen. De åtte intervjuene på mellom 15-30 minutter er transkribert av meg enten samme dag eller i løpet av noen dager etter gjennomføring, noe som Dalen (2004) også mener gir de beste mulighetene for en god gjengivelse av hva informantene faktisk har uttalt. Det finnes i følge Kvale og Brinkmann (2009) svært få regler for hvordan muntlig data skal transkriberes til skriftlig tekst, og at dette er avhengig av hva transkripsjonen skal brukes til. I denne studien har dataene i stor grad blitt skrevet ned akkurat slik det høres på lydopptaket, men med noen få unntak. Dataene i den skriftlige teksten er skrevet på bokmål, selv om de muntlige dataene og lydopptakene er på dialekt. I tillegg er mer eller mindre uviktige ”pause- og mellomord” samt noen av mine

avbrytelser i form av ”mm”, fjernet fordi de ikke er av betydning for den senere analysen og studiens problemstilling.

3.3.2 Fenomenologisk analyse og tolkning

I forbindelse med denne studien vil en fenomenologisk tilnærming være mest relevant for analysen. I fenomenologiske design er det i følge Johannessen m.fl. (2010) vanlig å analysere meningsinnholdet i datamaterialet. I denne masteroppgaven er det valgt å benytte en fenomenologisk tilnærming og analyse siden vi er opptatt av meningen i datamaterialet og hvordan elevene erfarer og oppfatter den ikke-lineære pedagogikken i kroppsøving. Det vil være naturlig å starte med en litt åpen gjennomlesing av hele materialet for å få et helhetsinntrykk av datamaterialet, samt å se etter interessante og sentrale temaer, uten å se for mye på detaljer (Johannessen, et.al., 2010). I den innledende delen av analysen skal forskeren fjerne mest mulig irrelevant informasjon og fortetter den informasjonen som er sentral. Det er det som kalles *meningsfortetting* (Kvale & Brinkmann, 2009). I min studie ble dette gjort ved at jeg leste gjennom de transkriberte intervjuene og samtidig skrev notater for hånd fra hvert intervju. Dette ble gjort likt med alle de åtte intervjuene, og de håndskrevne notatene hadde samme struktur slik at jeg enklere kunne orientere meg i dem.

I den andre fasen handler det om å finne *meningsbærende* elementer i materialet, og forskeren forsøker her å skille ut det som er relevant for problemstillingen. Man gjennomfører en systematisk gjennomgang av materialet og identifiserer tekstelementer som kan gi kunnskap og informasjon om de sentrale temaene i studien. Denne prosessen kaller Johannessen m.fl. (2010) for *koding*. Forskeren bruker koding til å organisere de meningsfulle utsnittene, og det bidrar også til å redusere og strukturere datamaterialet fra de lange transkriberte tekstene slik at forenkler det senere arbeidet med analyse. Ved koding ordner man teksten i kategorier ut fra temaer og begreper som er sentrale for analysen. Disse kategoriene kan komme fra selve materialet i form av temaer som dukker opp der (induktive koder) eller fra teori, problemstilling og nøkkelbegreper (deduktive koder) (Johannessen, et.al., 2010). Gjennom dataanalysen har jeg kodet og kategorisert intervjuuttalelsene på denne måten. Ved å lese gjennom de transkriberte filene samt de håndskrevne notatene dukket det opp temaer som gikk igjen i materialet, og som ble utgangspunkt for analysen (induktive kategorier). Andre temaer ble valgt basert på temaene i intervjuguiden og den teorien som er utgangspunktet for

oppgaven (deduktive kategorier). Disse kategoriene var i starten av analysearbeidet oppe i et antall på åtte; *tradisjonell tilnærming, ikke-lineær tilnærming, tilpasset opplæring, samhold og tilhørighet, inkludering, engasjement og innsats, motivasjon og mestring*. De tre førstnevnte var deduktive kategorier, og de resterende fem var induktive kategorier. Til hjelp med analysen har jeg gjennom prosessen med det transkriberte materialet og arbeidet med analysen tatt i bruk dataprogrammet *Nvivo*. De transkriberte filene ble lagt inn i programmet slik at de var tilgjengelige der inne. På forhånd definerte jeg de åtte kategoriene/kodene (codes) i selve programmet, og brukte programmet som hjelp til å sortere setninger, avsnitt og sitater i disse kategoriene, og til å holde orden i datamaterialet under analysearbeidet. *Nvivo* fungerer slik at det samler sitater og utsagn fra de ulike intervjuene i temaer slik at man får en god oversikt over data som omhandler samme tema eller kategori. Det må poengteres at programmet ikke ”automatisk” sorterer og koder for meg, og at denne jobben er gjort av meg ved hjelp av *Nvivo*.

Den tredje fasen kalles *kondensering*, og det er her forskeren trekker ut de delene av teksten som er kodet, altså de tekstelementene som han eller hun har identifisert som meningsbærende. Det er også i denne fasen at man ser om kodeord kan slås sammen eller ordnes inn under hverandre, og forskeren kan også velge ut sitater som illustrerer meningene under de forskjellige kategoriene og temaene (Johannessen, et.al., 2010). Flere av de kategoriene eller temaene som ble utarbeidet i starten av analysearbeidet ble gjennom videre arbeid med analyse av datamaterialet slått sammen eller tatt bort, fordi det viste seg at det var lite data. Ved å bruke dataprogrammet *Nvivo* ble det tydelig i hvilke kategorier at datamengden ble liten, noe som førte til at de kunne tas bort eller slås sammen med andre. Etter at arbeidet med å slå sammen kategorier var ferdig, samt å kode og kategorisere sitater, ble filene skrevet ut. Det ga klarsignal til å begynne arbeidet med å velge ut sitater og utsagn som skulle brukes til å illustrere informantenes mening under de ulike temaene. Det hele endte til slutt med at jeg satt igjen med to hovedtemaer eller kategorier som blir drøftet mot relevant teori i diskusjonsdelen av oppgaven. I tillegg til disse hovedtemaene vil diskusjonsdelen bestå av en del der jeg ser ikke-lineær pedagogikk opp mot læreplanen, samt en del der begge tilnærmingene sammenlignes.

3.4 Etiske overveielser

Det stilles krav til at forskere innen all vitenskapelig virksomhet forholder seg til etiske prinsipper. NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteer) har definert forskningsetiske retningslinjer som gjelder for studier som innebærer behandling av personopplysninger. I min studie kommer jeg tett på informantene både i gjennomføring av undervisning og i intervju, og jeg vil innhente opplysninger som kan knyttes til enkeltpersoner som for eksempel navn. Det betyr at mitt prosjekt er meldepliktig, og i mitt tilfelle skal prosjektet meldes til NSD (Norsk senter for forskningsdata). NSD vil etter innsending av meldeskjema vurdere om prosjektet ivaretar personvern på en tilfredsstillende måte (Thagaard, 2013). Søknadsprosessen besto i å utarbeide prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og intervjuguide som skulle legges ved i søknaden. Prosjektet ble godkjent i oktober 2019, og det ga startsignalet for innsamling av data gjennom intervju (vedlegg 5).

Som forsker er det viktig å overveie de etiske retningslinjene gjennom hele prosessen fra planlegging til utarbeidelse av siste utkast av selve masteroppgaven. Noe av det mest sentrale er respekt overfor informantene og deres deltakelse, samt å være bevisst hvilke konsekvenser det kan ha for dem (Thagaard, 2013). Derfor presenterer Thagaard (2013) tre etiske retningslinjer som regnes som viktige i arbeid med forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter. Informert samtykke handler om at forskeren er nødt til å ha deltakernes informerte og frie samtykke til å delta i prosjektet. Det innebærer at deltakerne skal ha fått nødvendig informasjon bakgrunnen for prosjektet og selve utførelsen, samt godtatt betingelsene og deltar frivillig. Informantene kan når som helst trekke sitt samtykke og avbryte sin deltakelse uten at dette får negative konsekvenser for dem (Thagaard, 2013). I forbindelse med dette forskningsprosjektet ble det sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) til informantene. Informasjonsskrivet inneholdt også et samtykkeskjema der deltakerne skulle skrive under på informert samtykke. Disse ble delt ut, signert og levert til meg i forkant av intervjuene. I kvalitativ forskning kan det oppstå enkelte utfordringer knyttet til informert samtykke på grunn av metodens fleksibilitet, som kan føre til endringer underveis (Thagaard, 2013). I mitt prosjekt har ikke dette vært tilfelle, og det har vært lite endringer på oppgaven underveis.

I kvalitativ forskning stilles det krav om at all informasjon skal behandles konfidensielt, og at forskningsmaterialet vanligvis anonymiseres slik at deltakerne ikke kan identifiseres (Thagaard, 2013). For å sikre konfidensialiteten i dette prosjektet har elevene blitt anonymisert ved bruk av kodenummer i transkriberingsprosessen, og med fiktive navn i selve oppgaven og ellers i forskningsprosessen. Det har heller ikke vært nødvendig å navngi verken elever eller skolen i oppgaven, slik at denne måten å anonymisere på vil mest sannsynlig hindre at de blir gjenkjent, og det blir dermed ingen negative konsekvenser for deltakerne (Thagaard, 2013).

Som forsker har man også et ansvar for å ikke utsette deltakerne i forskningsprosjektet for noen form for fare eller skade, og forskere skal respektere deres integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2013). Det er noe jeg som forsker har tenkt gjennom på forhånd, og mitt forskningsprosjekt vil mest sannsynlig ikke utsette deltakerne for fare eller andre negative konsekvenser som følge av å delta. Jeg har ikke gått inn og gjort vesentlige endringer i klassens undervisning, da timene som ble brukt til prosjektet var timer de likevel skulle ha gjennomført i deres vanlige kroppsøvningsundervisning. Mitt ønske og håp er heller at deltakelsen i dette forskningsprosjektet kan få positive konsekvenser, både for informantene i utvalget, men også de resterende elevene i klassen ved at de får mulighet til å erfare og oppleve en alternativ tilnærming til ballspill.

3.4.1 Sikker lagring og oppbevaring av datamaterialet

Ingen av informantene kan identifiseres verken i lydfilene eller i de transkriberte filene. For å være på den sikre siden har likevel både lydfiler fra intervju og de transkriberte filene blitt lagret i sikker sky-lagring gjennom OneDrive, samt på privat minnepenn. Bakgrunnen for det er at Nord universitet forventer at digitale data i forbindelse med studentoppgaver lagres sikkert i ”skyen”, samtidig som også personvernombudet forventer dette. Nord universitet har lagt opp til at studenter laster opp programvare fra Office 365 på student-siden på nord.no, og lagrer data på en sikker måte i ”Nord-skyen”, som er noe jeg har valgt å benytte meg av.

3.4.2 Forskerens rolle

Etiske overveielser og utfordringer man står overfor som forsker handler ikke bare om de formelle retningslinjene, men også om min rolle som forsker. Siden undervisningstimene ble gjennomført av meg har det vært ekstra viktig at jeg har vært bevisst min rolle i denne sammenhengen. Risikoen for at jeg kunne oppføre meg mer entusiastisk og positiv i de ikke-lineære øktene er tilstede. Likevel er dette noe jeg har hatt i bakhodet i gjennomføringen av undervisningen, og jeg var derfor veldig bevisst på det i min rolle som lærer. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å være meg selv 100%, samt å være positivt innstilt til både undervisningsopplegg og aktiviteter uavhengig av hvilken tilnærming som ble benyttet. Den eneste måten jeg oppførte meg annerledes på i undervisningstimene med ulike tilnærminger var i instruksjoner av tekniske ferdigheter og i tilbakemeldinger til elevene underveis i øktene. Jeg forsøkte i de ikke-lineære øktene å ta rollen som veileder mer enn instruktør, selv om elever i videregående skole er nokså selvstendige og selvgående i mange aktiviteter og øvelser.

I intervjusituasjonen kan det oppstå enkelte etiske utfordringer, fordi forskeren og informanten er så nær hverandre i en slik situasjon. I slike situasjoner er det viktig at jeg som forsker viser respekt for deltakernes grenser og meninger. Det er også viktig at deltakernes integritet blir ivaretatt, fordi de erfaringene intervjupersonene gir uttrykk for vil gjenspeile vedkommende sin forståelse av en situasjon. Det kan også hende at deltakerne sender motstridende budskap i løpet av intervjuet, eksempelvis ved at tonefall og kroppsspråk kan gi inntrykk av noe annet enn det som sies med ord. Det er noe som jeg som forsker må være oppmerksom på, men samtidig være forsiktig med å påpeke motsetninger som vedkommende selv ikke er klar over (Thagaard, 2013). Som forsker er det viktig at man viser generelt god atferd overfor deltakerne gjennom hele prosessen, og er tilgjengelig for kontakt dersom de skulle ønske eller ha behov for det.

Postholm (2010) poengterer at forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning. Forskeren må stadig ta valg når det gjelder egen atferd, hva man skal spørre om og hvordan. I gjennomføringen av mine intervju hadde jeg intervjuguide som mal for hvilke spørsmål jeg ønsket å stille, men forsøkte samtidig å være fleksibel i intervjusituasjonen dersom informanten brakte noe relevant på banen. I intervjuguiden og i selve intervjuene

forsøkte jeg å unngå ledende spørsmål, men samtidig styre samtalen i riktig retning (Postholm, 2010). I kvalitativ forskning vil forskeren kunne påvirke resultatet av arbeidet i relativt stor grad, på grunn av at hvilken informasjon deltakerne gir kan være avhengig av hvordan de oppfatter forskeren (Thagaard, 2013). I følge Kvale og Brinkmann (2009) vil den sosiale relasjonen mellom meg som forsker og elevene kunne påvirke hvilken informasjon som kommer frem. Det har derfor vært viktig for meg å være bevisst min rolle som forsker og hvordan min opptreden og tilstedeværelse i undervisning og intervju kan påvirke elevene og deres utsagn. Det kan tenkes at noen elever kunne oppleve det som vanskelig å skulle kommentere på mine timer. Det kan potensielt være en utfordring at jeg har spurt om lærerrolle-relaterte tema, og at det potensielt kan ha påvirket svarene at jeg både gjennomførte undervisningen og intervjuene. Jeg ønsket derfor at elevene skulle oppfatte meg som nøytral til de ulike tilnærmingene og uten fordommer til noen av dem. Elevene var heller ikke informert om hvilke økter som var tradisjonelle og hvilke som var ikke-lineære, slik at det ikke skulle noe de tenkte bevisst over i undervisningssituasjonen eller ha i bakhodet når jeg stilte spørsmål i intervjuet. Det ble også tydeliggjort i forkant av intervjuene for hele elevgruppen at jeg kun var ute etter deres ærlige mening og ærlige svar på de spørsmålene jeg stilte, og at de derfor ikke skulle tenke på om jeg hadde spesielle ønsker eller forventninger til svarene og informasjonen de kom med. Jeg forsøkte også å bli litt kjent med elevene i undervisningssituasjonen for å skape en tryggere relasjon som kunne bidra til en behagelig og tillitsfull atmosfære i selve intervjusituasjonen, der elevene følte at de kunne snakke fritt. Derfor var jeg også opptatt av å vise interesse og oppmerksomhet underveis i intervjuet.

I kvalitativ forskning vil en viktig del av forskerens rolle være å ha bevissthet rundt sin egen forforståelse, fordi forskeren er svært tett på prosessen med datainnsamling og analyse. Forforståelse er forskerens egne erfaringer og oppfatninger med forskningsområdet og temaene som prosjektet er basert på (Thagaard, 2013). I den forbindelse har det vært nødvendig for meg å reflektere over mine egne erfaringer med spesielt ballspill. Jeg har i løpet av hele min oppvekst hatt interesse for ballspill og ulike lagspill. Dette er en interesse jeg har fått inn med morsmelken på grunn av min familie sin interesse. Selv har jeg vært aktiv utøver i flere typer ballspill, gått idrettsfag på videregående, alltid likt kroppsøving som fag og spiller fortsatt håndball aktivt. Jeg har derfor selv et veldig positivt syn på ballspill, og ønsker at alle elever skal få mulighet til å erfare og oppleve de positive sidene med ballspill uavhengig av deres forutsetninger. Det er spesielt viktig at jeg har en så nøytral holdning som

mulig til temaet i intervjusituasjonen, og elevene skal ikke legge merke til om jeg er negativ eller uenig i deres utsagn. Det er også viktig å ikke påvirke elevenes svar i noen grad, og fokuset bør være på å gå mer i dybden rundt elevenes svar og refleksjoner. Gjennom dette prosjektet opplevde jeg ikke at min forforståelse påvirket intervjuene i særlig grad, og jeg mener derfor at det er elevenes erfaringer og opplevelser som kommer frem i denne studien. Ved å ha fokus på og være bevisst min forforståelse og mine erfaringer, har jeg gjort det jeg kan for å redusere faren for å påvirke elevene i intervjusituasjonen, samt å unngå at det får innflytelse på min tolkning av svarene i analyse- og drøftingsarbeidet. Jeg opplevde heller at min forforståelse for temaet bidro til en bedre forståelse og et bedre utgangspunkt for å diskutere og reflektere over funnene.

3.5 Kvalitetssikring

For å sikre studiens kvalitet er det viktig å være kritisk til og vurdere den valgte metode, samt selve gjennomføringen av forskningsprosjektet. Begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* er sentrale i denne vurderingen. Disse begrepene var opprinnelig knyttet til kvantitativ forskning, men Thagaard (2013) mener at det ikke har blitt etablert noen praksis innenfor kvalitativ forskning å anvende alternative begreper for å vurdere spørsmål om forskningens legitimitet. Hun har derfor i sin bok valgt å benytte seg av disse begrepene også når det er snakk om kvalitativ forskning, og forklarer tydelig hva som knyttes til disse begrepene (Thagaard, 2013).

3.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet knytter Thagaard (2013) til spørsmålet om forskningens pålitelighet. Det handler om å vurdere om forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, og kan for eksempel knyttes til om forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. Begrepet refererer i utgangspunktet til spørsmål om en annen forsker vil komme frem til det samme resultatet ved å benytte seg av de samme metodene, som kan knyttes til det som kalles *ekstern reliabilitet* (Thagaard, 2013). I min kvalitative studie kan det diskuteres hvor relevant dette med er, fordi resultatene er avhengig av min relasjon til deltakerne samt at resultatene tar utgangspunkt i relativt få enkeltpersoner sine erfaringer og opplevelser. Reliabiliteten må derfor knyttes til at forskeren gjør rede for fremgangsmåtene i prosjektet. I mitt tilfelle er det dermed viktig å

redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet gjennom forskningsprosessen, noe som kan knyttes til det som kalles *intern reliabilitet*. For å oppnå *intern reliabilitet* bør forskeren være konkret og spesifikk i rapporteringen av både fremgangsmåter ved innsamling og analyse av data (Thagaard, 2013). Silverman (2011) argumenterer også for at dette er med på å styrke reliabiliteten, og kaller det å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig ("transparent"). I mitt prosjekt er det vist åpenhet med tanke på de valgene som er tatt i forbindelse med metoden som er benyttet. Både valgene og begrunnelsen for disse er det redegjort for i beskrivelse av metoden, som igjen er med på å styrke denne studiens reliabilitet.

Man kan også argumentere for reliabilitet ved at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data og hvordan relasjonen til deltakerne kan påvirke den informasjonen forskeren får (Thagaard, 2013). Det er tidligere skrevet om denne tematikken, men min relasjon til elevene har etter min oppfatning vært preget av en fin og god tone, samt både ærlighet og åpenhet. Jeg har reflektert over min rolle som forsker og hvordan jeg kan være med å påvirke relasjonen til deltakerne i intervjusituasjonen, og det er noe jeg har vært bevisst på underveis i prosessen.

3.5.2 Validitet

Validitet knytter Thagaard (2013) til spørsmål om forskningens gyldighet. Det er knyttet til tolkning av data og handler om gyldigheten av de tolkninger som forskeren kommer frem til. Validiteten kan vurderes ved å stille spørsmål om resultatene av studien representerer den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2013). Man kan aldri med sikkerhet vite at det som kommer frem i intervjuene faktisk er informantenes reelle mening. Jeg har derfor etter beste evne har prøvd å få frem elevens oppriktige mening gjennom å i noen tilfeller stille kontrollspørsmål der jeg har bedt eleven om å utdype og begrunne svaret sitt. Validitet kan i følge Kvale og Brinkmann (2009) også knyttes til hvorvidt den metoden som er valgt for studien egner seg til å undersøke studiens formål. I dette prosjektet er det valgt å benytte kvalitativ metode med semi-strukturerte intervju og en fenomenologisk analyse av datamaterialet. Ved å benytte denne metoden kan studien gå i dybden på de utvalgte temaene, samt å forstå elevens opplevelse, tanker og erfaringer om en alternativ tilnærming til ballspill, som er i samsvar med oppgavens ønske og problemområde. Gjennom hele prosessen med

datainnsamling og analyse har arbeidet kontinuerlig blitt vurdert opp mot studiens problemstilling, noe som bidrar til å styrke validiteten.

Andre faktorer som påvirker validiteten kan knyttes til tolkningen av det transkriberte datamaterialet (Thagaard, 2013). Jeg opplever at informasjonen som elevene har kommet med gjennom intervjuene i stor grad har blitt tolket og fremhevet med bakgrunn i temaene i analysen, og at de tar utgangspunkt i formålet med oppgaven.

3.5.3 Overførbarhet

Validitet kan også knyttes til hvordan den forståelsen som utvikles innen for en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger. Thagaard (2013) benytter begrepet *overførbarhet* i samsvar med denne forståelsen av validitetsbegrepet. Overførbarhet knyttes til hvordan vi argumenterer for at tolkninger som er gjort i et forskningsprosjekt, også kan ha gyldighet i andre prosjekter. I kvalitative studier gir fortolkninger grunnlag for overførbarhet, men likevel kan det stilles spørsmål ved om tolkningen som fremstilles innen for en enkelt studie kan være relevant i andre situasjoner. I diskusjonen om overførbarhet er det vesentlig å se på utvalget som studien baserer seg på (Thagaard, 2013). I denne studien er deltakerne i utvalget trukket ut på bakgrunn av formålet med oppgaven. Åtte elever ved en videregående skole er valgt etter et ønske om å gå i dybden på temaet, som har gitt mye informasjon om erfaringer og opplevelser de har hatt med de gjennomførte undervisningsoppleggene. Overførbarhet har ikke vært et mål i seg selv med dette prosjektet. Et utvalg på åtte elever vil ikke være representativt for alle elever ved videregående skoler, og man kan uansett ikke generalisere fra et utvalg på åtte elever. Likevel kan det være naturlig å tenke at de resultatene som har kommet frem kan være relevante for andre elever, og med det også interessante for flere. Det er blant annet fordi elevene er tilfeldig trukket ut slik at utvalget kan representere klassen som helhet.

4.0 Resultater og diskusjon

Hovedfunnene etter gjennomføring av dette masterprosjektet er at elevene opplevde undervisning basert på prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk som noe nytt og annerledes enn det de er vant til fra før. Mange hadde positive erfaringer med at ulike rammefaktorer ble endret, mens andre kunne heller ønske seg at man gjorde slik de vanligvis gjør. Å redusere antallet spillere på banen var en av endringene som de fleste opplevde som positiv. Elevene følte at det ga rom for flere til å delta og være aktive i spillet, og at det hjalp til å inkluderes i større grad enn om man spiller med store lag. De opplevde at det heller ikke var like lett å trekke seg unna og gjemme seg når antallet spillere ble redusert. Det var med andre ord litt ulikt hvilke erfaringer elevene satt igjen med etter gjennomføring av undervisningen, noe som også var forventet om man tar utgangspunkt i ikke-lineær pedagogikk som sier at alle elever er ulike og lærer på forskjellige måter. Når det kommer til den tradisjonelle undervisningen, var det også litt ulikt hvilke erfaringer elevene satt igjen med. Flere av elevene satte pris på at det ble instruert på utførelse i tekniske ferdigheter, og de likte at det ble vist hvordan det skulle gjøres. I spillsituasjoner var det flere elever som påpekte at det ble vanskelig å få til spill når man spilte håndball og fotball i sin helhet med store lag. Det ble også uttrykt av flere av elevene at undervisningen de har erfart tidligere i skoleganger i stor grad ligner på det som i dette prosjektet var den tradisjonelle tilnærmingen til ballspill. De er vant med at man spiller fotball eller håndball slik det spilles i idretten, men flere uttrykte at de satte pris på å erfare noe nytt og annerledes, og at variasjonen de opplevde gjennom de ikke-lineære øktene var positivt.

4.1 Presentasjon av elevene

Elevene i utvalget kommer fra den samme kroppsøvingklassen og går andre året på studiespesialisering ved den utvalgte videregående skolen. De har gjennom prosessen fått både kodennummer og fiktive navn i teksten. Her vil jeg presentere elevene med deres fiktive navn, hvilket forhold til har til kroppsøvingfaget og hvilke erfaringer de har med ballspill og fysisk aktivitet fra før.

Line er en jente som både har drevet volleyball og fotball på fritiden. Hun forteller at kroppsøving er hennes favorittfag på skolen, og at hun liker ballspill og styrketrening spesielt

godt. Hun sier også at hun liker variasjon i kroppsøvingstimene, da hun fort kan bli litt lei hvis de holder på med det samme veldig lenge. På fritiden liker hun å være med venner og trene på treningssenter.

Maria er en jente som har holdt på med både fotball, volleyball og håndball da hun var yngre, og hun liker volleyball best av disse. Hun har et greit forhold til kroppsøving, men hun forteller at det kommer litt an på hva de gjør om hun liker det eller ikke. Hun liker det meste av ballspill, men er ikke så glad i for eksempel turn. Hun liker å være i aktivitet, trives og har det gøy med klassen i kroppsøvingfaget. På fritiden trener hun også på treningssenter.

Nils er en gutt som liker å røre på seg, både ved å sykle, gå på ski og spille fotball. Han driver ikke aktivt med fotball nå, men har spilt fotball i over 10 år. Han synes kroppsøving er et artig fag, og liker best når de spiller fotball, men også løping og håndball. Han liker ikke så godt å spille volleyball.

Per er en gutt som liker å bruke fritiden sin på trening, se på netflix, spille og høre musikk og være med venner. Han har tidligere drevet med både fotball, ski, friidrett og taekwondo, men trener kun på treningssenter nå. Han forteller at han har et ganske godt forhold til kroppsøvingfaget og liker best når de har basketball eller fotball. Det eneste han sier han ikke liker i kroppsøving er slåball.

Gaute er en gutt som aktivt driver med fotball, og som også trener en del utenom fotballen. Han hadde fysisk aktivitet som valgfag på ungdomsskolen, og har i tillegg valgt breddeidrett nå på videregående, så dette er en gutt som liker å være i fysisk aktivitet. Kroppsøving er favorittfaget, og det har det alltid vært. Han liker at det er utfordrende på andre måter enn kun mentalt, og liker at det blir mer fysisk. Han sier at ”i kroppsøving jobber du her og nå med det du skal, ikke mot en frist, og det synes jeg er mye bedre”. Han liker best når de har fotball, eller ballspill generelt. Han liker ikke så godt å ha dans, og sier det er fordi han ikke er flink i dans.

Ola er en gutt som ikke holder på med noen organisert idrett eller sport på fritiden, men trener litt på treningssenter sammen med venner. Han har tidligere spilt både håndball og fotball, men har sluttet med det nå. Han forteller at han har et ganske greit forhold til kroppsøving og trives greit med faget. Han sier at det varierer litt hva han liker best å gjøre i timene, men synes ofte at basketball er ganske artig. Ellers liker han stort sett det meste bortsett fra turn.

Kristina er en jente som ikke går på noen spesiell idrett eller sport, men forteller at hun gjorde det før. Hun har spilt fotball og gått på dans, og det ble til slutt mest dans, men nå trener hun bare på treningssenter. Hun sier at hun aldri har hatt noe problem med kroppsøving som fag og synes egentlig at det meste er artig, selv om hun ikke er like flink i alt. Hun liker spesielt volleyball og noen typer ballspill, men fotball er hun ganske lei av fordi de har hatt det så ofte gjennom flere år.

Ida er en jente som spiller fotball aktivt i dag og trener ellers litt utenom, men hun trener ikke på treningssenter lenger. Det er kun fotball som er den idretten hun har erfaring fra på fritiden. Hun har et bra forhold til kroppsøving og sier at hun bruker å glede seg mye til timene. Hun liker å røre seg i skoletiden, og ikke bare sitte stille hele tiden. Det hun liker best med faget er at det er konkurranse og at man kårer en vinner i noe. Det er viktig for henne. Hun synes ballspill sånn generelt er veldig artig, og hun forteller også at det hun liker minst er stafetter.

4.2 Elevenes erfaring med en tradisjonell tilnærming

Elevene fikk erfare ballspill med utgangspunkt i en tradisjonell tilnærming i to undervisningsøkter der det ble undervist i fotball og håndball. Øktene (vedlegg 4) var lagt opp etter en deduktiv undervisningsmetode og bar preg av å øve på ulike teknikkøvelser med instruksjon fra lærer, samt å spille det virkelige spillet med dets vanlige regler. De fleste av elevene nevnte at de tradisjonelle øktene var mer tekniske og at noe av det lignet på treninger. Med treninger refererte elevene til organisert idrett. Noen av elevene beskriver det på følgende måte:

”Den første fotballøkt synes jeg var litt lik sånn som vi har hatt på fotballtreninger. At vi sto i den firkanten for eksempel”. (Line)

”Den første håndballøkt var mer teknisk og sånn enn den andre, og det var litt kjedeligere”. (Per)

”I den første fotballøkt hadde vi jo mer sånne teknikkøvelser og sånn da, med firkant og sånn”. (Gaute)

Det elevene erfarte og sier her er også å kjenne igjen fra Page (2016) sitt masterprosjekt, der elevene opplevde at undervisningen i stor grad bar preg av tekniske øvelser. I følge Hopper m.fl. (2009) er dette typisk i undervisningsøkter som tar utgangspunkt i en tradisjonell tilnærming. Hopper m.fl (2009) sier at økter med en slik tilnærming ofte starter med å vise tekniske ferdigheter der elevene etter hvert får øve og forsøke å gjøre det samme som læreren viste. Dette har også mange likheter med en deduktiv undervisningsmetode der elevene øver på teknikker eller ferdigheter som læreren viser (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Vi ser i et av utsagnene over at Per synes det var litt kjedeligere i denne håndballøkt sammenlignet med den andre. Det var han ikke alene om, men det var likevel ganske ulikt hva elevene syntes om at øktene besto av en del slike teknikkøvelser. Dette kan illustreres med disse utsagnene:

”Jeg synes skuddøvelsene i håndball var artig”. (Nils)

”Jeg likte ikke så godt de der skudd og finteøvelsene, for det ble litt vanskelig når det kun var en keeper og tre rekker, så det ble jo en del venting”. (Gaute).

”Jeg synes det var artig med den øvelsen der vi spilte i sånn firkant i ene fotballøkt”. (Ola)

”Det var egentlig ganske artig da vi prøvde å kaste pasninger og øke avstanden mellom oss, men vi kunne brukt litt mindre tid på finter og sånn. For det ble på en måte bare at man trasket litt rundt også kom man tilbake til køen igjen”. (Kristina)

”Det er jo alltid artigst å spille, så det er ikke like artig å stå å øve på finter og sånn”. (Ida)

Flere av elevene er inne på at det ble en del venting i køen da de holdt på med skudd og finter, og at det ikke var det de ønsket å bruke tid på i kroppsovingen. Slik venting i kø kan det fort bli når man skal øve på en teknisk ferdighet som for eksempel skudd eller finte mot målvakt, spesielt når det er et stort antall elever i klassen. Det er en konsekvens av at man i en tradisjonell tilnærming ofte ser en praksis der man øver på ferdigheten i en isolert øvelse bort fra spillet som helhet (Hopper, et.al, 2009). Gjennom en slik pedagogisk måte å bygge opp undervisningen på har læreren ofte fokus på instruksjon av tekniske øvelser, og at han eller hun viser og instruerer hvordan ulike ferdigheter skal utføres (Metzler, 2005). Flere av elevene nevner dette og uttrykker at det var noe de likte med disse situatene:

”Jeg liker veldig godt når ting blir vist, og det gjorde du i første håndballøkt, der viste du en del hvordan vi skulle gjøre ting og så videre. Da er det lettere å imitere på en måte, eller lettere å gjøre det. Det er bare greit å vite liksom, hvordan man skal gjøre det. Spesielt hvis det er noe nytt”. (Line)

”Når vi delte oss i tre og hadde skudd og finter og sånn, da synes jeg du viste ganske godt hva vi kunne gjøre, for eksempel med de tre forskjellige typene skudd med hoppskudd og sånn”. (Maria)

”Når du viste øvelser i en oppvarming vi hadde synes jeg du viste ganske godt”. (Nils)

”Jeg husker jeg tenkte at når du gjorde det, altså viste det, så var det enklere å skjønne det”. (Per)

Det ble poengtert av flere av elevene at de liker å få vist hvordan for eksempel et skudd eller finte skal gjøres, slik at det er lettere å imitere det læreren gjør. Brattenborg og Engebretsen (2013) tror også at mange lærere opplever at elever kan føle mestring og fremgang når de blir instruert i vanskelige øvelser. Selv om disse elevene liker å få vist hvordan man utfører tekniske ferdigheter, og at det kanskje gir mestring der og da, kan man likevel ikke slå fast at det bidrar til utvikling av motoriske ferdigheter. Moen m.fl (2018) har funn i sin undersøkelse som viser at undervisningsmetodene som ble brukt bar preg av at lærerne viste og forklarte i stor grad, noe som kan tyde på at mange elever er vant til at undervisning i kroppsøving foregår på denne måten. Ved en slik måte å undervise på sier Metzler (2005) at det finnes et ferdig innhold og en form, der lærerens oppgave blir å vise hvordan det skal utføres. På den måten vil man anta at det finnes en ideell mal som skal passe alle elever, uavhengig av deres forutsetninger (Chow, et.al, 2009). Selvsagt kommer det litt an på hvordan det blir instruert av læreren. Læreren kan allikevel la elevene få prøve ut de tekniske ferdighetene slik de selv vil. En slik antakelse vil likevel kunne føre til at undervisningen ikke tilpasses godt nok etter elevenes forutsetninger, og at det ligger en forventning til at alle skal gjøre det samme, øve på det samme og forsøke å utføre ulike ferdigheter og bevegelser på samme måte. Det gir derfor lite muligheter for å gi tilpasset opplæring med rom for ulike løsninger på bevegelser, og man ser her at flere av elevene var opptatt av at de ønsket å vite hvordan det ”skal gjøres”. De har selv altså en formening om at oppgaven, skuddet eller finten skal utføres på en bestemt måte, og at det dermed finnes en riktig måte å lære og utføre det på. For meg virker det også som om de selv har et ønske om å utføre det riktig, og at de derfor vil at læreren skal vise hvordan det ”skal” gjøres. Dette er også et argument for å benytte undervisning som tar utgangspunkt i ikke-lineær pedagogikk. Det er fortsatt mange som tror og mener at det finnes en ”korrekt” måte å gjennomføre ulike bevegelser og teknikker på. Moy m.fl. (2014) hadde funn i sin studie der deltakerne selv fikk erfaring med en tilnærming som er nært knyttet til ikke-lineær pedagogikk. De erfarte tilnærmingen ved å observere utvikling av ferdigheter gjennom representative læringsmiljø. Disse observasjonene viste deltakerne i studien at læring oppstod uten å øve den optimale måten å løse en bevegelse eller ferdighet på, noe som kan bety at elevene ikke nødvendigvis trenger at læreren viser og instruerer på tekniske ferdigheter i kroppøvingssammenheng. Gaute hadde i den sammenheng et godt poeng i en av sine utsagn der han sier:

”Jeg liker for eksempel at vi får vite hvordan det kan gjøres, men at vi ikke må gjøre det slik liksom. For jeg har jo ikke den beste håndballteknikken jeg heller, men jeg får nå kastet ganske greit likevel. For vi er jo ikke proffe liksom”. (Gaute)

Her ser man at Gaute ønsker å se forslag til hvordan han kan utføre ulike bevegelser og teknikker, men at han samtidig poengterer at han evner å utføre en teknisk ferdighet, som for eksempel et kast eller et skudd, uten å gjøre det helt etter boka og øve på den optimale måten, slik som Moy m.fl. (2014) fant i sin studie.

Tradisjonelle undervisningsøkter ender ofte med at selve ballspillet blir gjennomført i sin helhet (Hopper, et.al, 2009), noe som også Ronglan (2003) er enig i når han sammenfatter tilnærmingen slik: ”Først teknikker, dernest spill”. Det var også slik disse to øktene ble lagt opp, der både fotball og håndball ble spilt med to lag mot hverandre med vanlige regler. Håndballbanen ble brukt som bane i begge øktene. På bakgrunn av svarene deres kan man se at det var litt uenighet i elevgruppa om hvordan de opplevde det å ”spille kamp” i kroppøvingstimene. At noen likte det godt kommer frem av Maria, Ola og Kristina sine sitater nedenfor.

”Den første håndballøkta synes jeg var artig. Der var det også litt mer sånn at vi hadde reglene i håndball og sånn”. (Maria)

”Det ble litt fullt på banen i fotball, men selv om vi var litt mange der så likte jeg det bedre når vi spilte på stor bane”. (Ola)

”Jeg likte kanskje den der spillingen der vi på fotball hadde tre lag og spilte på hele håndballbanen best, også følte jeg ikke at det ble like fullt på banen, så det var greit og det synes jeg egentlig var mest artig”. (Kristina)

Her ser man at Ola og Kristina er uenige i at antallet spillere på banen samtidig ble for høyt, da Ola synes det ble fullt på banen med to store lag, mens Kristina synes det gikk greit. De to,

samt Maria, er de som trekker frem positive erfaringer med å spille det vanlige spillet med dets regler. Selv om Ola har noen positive erfaringer fra disse øktene, kommer det også frem at han og noen av de andre elevene har flere ulike opplevelser med å spille håndball og fotball i kroppsøvingen. Ola trekker for eksempel frem at han synes det ble utfordrende å få til samspill i laget:

”Det var litt vanskelig å spille kamp. Spesielt når jeg har spilt håndball før, og de andre ikke har det. Så det var vel kanskje den håndballøkta som passet klassen dårligst, synes jeg. Da vi spilte kamp, for det var kanskje det som var vanskeligst”. (Ola)

Han poengterer at det ble vanskelig fordi han har erfaring med spillet fra før, mens resten av klassen ikke nødvendigvis har det. Siden håndball er en så kompleks idrett med mange og til dels avanserte regler, kan det bli mye å huske og tenke på for elever som ikke har erfaring med idretten eller spillet fra før. Det kom også frem hos flere av elevene at antallet spillere på banen var for stort til at de følte på mestring og samspill i laget. Når klassen i tillegg består av +-30 elever, og man har en håndballbane til rådighet, sier det seg selv at man må ha innbyttere eller innbytterlag på siden mens noen spiller kamp. Maria sa følgende om dette:

”Det var enten i håndball eller fotball at vi hadde en del innbyttere, der nesten halvparten var innbyttere. Det fungerte ikke noe særlig. På vårt lag ble det i hvert fall slik at flere tenke at de ikke orket å være med og bare ble sittende. Så for min del fungerer det bedre når det er slik at alle må bli med eller noe sånn”. (Maria)

Ut i fra sitatet til Maria er det tydelig at flere elever ble sittende på sidelinjen i løpet av undervisningsøktene, og det er ikke heldig når elevene mer eller mindre melder seg ut fordi de begynner å kjede seg på sidelinjen. Line trekker også frem et annet poeng som er relevant:

”Hvis det blir et helt håndballag på banen samtidig, blir det kanskje ofte at en spiller kan holde seg litt bak og trekke seg litt unna”. (Line)

Det Line sier her kan også relateres til det høye antallet spillere på banen samtidig, som gjør det enklere for usikre elever å la andre spille ball, mens man selv trekker seg litt bak og unna det som foregår. Det vil ikke bli så synlig om man melder seg ut hvis man spiller med 12 spillere på banen samtidig, og det kan ende med å bli løsningen for elever som ikke opplever å bli inkludert og føler mestring i selve spillet. Her ser man at didaktikken kan ha konsekvenser for hvorvidt elevene kan benytte seg av skjuleteknikker. Innenfor for eksempel ikke-lineær pedagogikk der man har mer fokus på små lag er det lettere å få alle elever til å engasjere seg. En konsekvens av et høyt antall spillere på banen samtidig var at det ble trangt, lav mestringsfølelse, lite samspill og uoversiktlig for noen av elevene. Både Nils og Gaute nevner det i svarene sine:

”Den første gangen da vi spilte på stor bane, ble det alt for mange på banen. Det likte jeg ikke så godt. Da blir det ofte mye rot og lite spill, også blir det bare tull egentlig”. (Nils)

”Den første fotballøkten likte jeg ikke så godt, fordi da ble det litt trangt og litt mange synes jeg. I hvert fall på den siste delen da vi spilte på stor bane. Da gikk det ikke an å gjøre noen ting fordi det ble for mange”. (Gaute)

Elevenes ulike svar tyder på at de har forskjellige opplevelser og erfaringer med å spille vanlig fotball og håndball i kroppsøvingstimene. Mens noen er enige om at antallet spillere ble for stort og hadde flere negative konsekvenser, er det andre som synes det var et greit antall spillere på banen samtidig. Et litt overraskende funn er kanskje at det er to av guttene som i utgangspunktet liker fotball som sier at de ikke likte så godt å spille det i kroppsøvingen. Samtidig kan det ha en sammenheng med at de er vant til større bane og mer plass til hver spiller.

4.3 Elevenes erfaring med en ikke-lineær tilnærming

Elevene fikk også erfare en tilnærming basert på prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk gjennom undervisningen. Det var totalt fire undervisningsøkter som var lagt opp etter denne tilnærmingen som har flere likheter med en induktiv undervisningsmetode. De fire øktene (vedlegg 4) bar preg av småspill der flere rammefaktorer eller constraints ble endret. Ofte

spilte elevene varianter av ballspillet, der antall elever var redusert sammenlignet med de tradisjonelle øktene. Det ble også variert i hvordan man kunne score mål i de forskjellige spillene, og banestørrelsen var redusert i forhold til hva den normalt er i de ulike ballspillene. Det var noen av elevene som la spesielt merke til at disse øktene skilte seg fra de andre, og at det var noe som var annerledes med dem. Disse utsagnene fra elevene kan illustrere det:

”Den andre økta gikk for det meste ut på, hvordan skal jeg si det... Litt sånn andre typer aktiviteter innenfor håndball, eller liksom, det hadde noe med håndball å gjøre, uten at det var en håndballkamp da. At du liksom prøvde å lære oss håndball på litt sånn forskjellige måter da.” (Line)

”Den andre økta ble litt mer sånn leker innenfor det vi hadde lært da. At vi spilte håndball, men uten å spille håndballkamp liksom.” (Maria)

”Jeg synes denne perioden har vært artig jeg. Også har det vært noe annet enn det vi har til vanlig da, for hvis vi har fotball med andre gymlærere, så er det vanlig spill hele timen.”
(Maria)

”Jeg følte at spillet kongeball hadde noe med håndball å gjøre når vi kastet ballen og sånn. Det var pasninger og sånn, og også når du innførte regler med tre skritt.” (Nils)

”Den aktiviteten der en sto på en stol (kongeball), den har jeg ikke vært borti før. Og heller ikke når vi ble delt inn på de tre forskjellige banene og skulle score på forskjellige måter. Det har jeg heller ikke prøvd før.” (Ida)

Det kommer frem gjennom disse utsagnene at elevene opplevde de ikke-lineære øktene som annerledes enn de mer tradisjonelle. Maria og Ida forteller at flere aspekter ved de ikke-lineære øktene var nytt for dem og noe som de ikke hadde gjort før eller til vanlig i deres kroppsoveringsundervisning. Maria sier at det ofte blir slik at man spiller vanlig fotball store

delar av en undervisningstime, og at hun derfor opplevde disse øktene som noe som var annerledes. Vi ser at både Line, Maria og Nils hadde en oppfatning om at de spilte håndball eller at aktivitetene hadde noe med håndball å gjøre, men uten å spille det vanlige spillet i sin helhet. Elevene beskriver at de fortsatt opplevde å lære håndball, men ikke kun ved å spille ”håndballkamp”, som to av dem kaller det. Det synes jeg er et interessant funn, som viser at man kan øve på for eksempel håndballrelaterte ferdigheter i alternative spillsituasjoner som skiller seg fra det vanlige spillet på flere måter, men som likevel er så lik at det oppleves som håndball. Dette kan knyttes nært opp til et av Chow (2013) sine prinsipper som lærere kan ta utgangspunkt i når de planlegger undervisning. Prinsippet om å benytte representative læringsdesign sier at læring må skje i ekte og virkelige situasjoner som ligner på det virkelige spillet. Det støttes også av Sporns og Edelman (1993) som også vektlegger det å spille ballspillet i situasjoner som ligner på det virkelige spillet hvis man skal øke ferdigheter i spesifikke ballspill. Likevel kan man jo si at det å spille spillet i sin helhet slik man gjør i en tradisjonell tilnærming også kan være representativt, men i ikke-lineær pedagogikk handler det om å endre rammefaktorer som gjør at spillet skiller seg fra det vanlige på flere måter. Det skal likevel være så likt, og dermed representativt, at elevene føler at de øver på ferdigheter som er relevante i det aktuelle ballspillet. Selv om det å øke ferdigheter i spesifikke ballspill ikke er et mål med kroppsøving i henhold til læreplan, kan det likevel i større grad bidra til at man når læringsmål. Det kan for eksempel være å utforske og gjennomføre idrettsaktiviteter, øve på basisferdigheter som å føre, kaste, sprette, sparke og ta i mot ball i ulike bevegelsesaktiviteter, som er utdrag fra kompetansemål etter 4. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 4). Det kan også bidra til å nå læringsmål fra høyere trinn. Det står i læreplanen at elevene etter vg2 skal kunne gjennomføre idrettsaktiviteter og forstå hvordan ulike aktiviteter påvirker og utvikler for eksempel koordinasjon. I tillegg skal elevene etter vg3 kunne øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra deres egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7 og 8).

Det som gjør at man kan endre spillet fra det vanlige er å endre på rammefaktorer, eller det Newell (1986) kaller for constraints. Prinsippet om manipulering av constraints er i følge Chow (2013) et viktig aspekt i ikke-lineær pedagogikk, og i en læringsprosess er det constraints relatert til oppgaven som er vanligst å endre. Eksempler på ulike constraints som er endret i de ikke-lineære øktene er regler, utstyr, banestørrelse, mål og antall spillere. I de tradisjonelle øktene bemerket flere av elevene at de synes antallet spillere på banen ble for

stort, og det er nettopp i slike tilfeller at ikke-lineær pedagogikk kommer til sin rett med fokus på blant annet smålagsspill. I de ikke-lineære øktene ble elevene delt i lag på tre og tre eller fire og fire, samt at banestørrelsen ble vesentlig mindre enn den vanlige banen. Det ble påpekt av flere av elevene at færre spillere på banen ga flere muligheten til å være aktive i spillet:

”Det gikk jo veldig fint når vi spilte sånn vanlig kamp, men på de små banene ble vi litt mindre folk og det er litt flere muligheter for andre å prøve seg frem. Man får ballen litt oftere og kan ikke melde seg ut like mye.” (Line)

”Jeg likte godt da vi spilte fotball på tre små baner, for da gikk det litt fortere og greiere. Da blir det litt det samme som i håndball og basket, at alle må være med, siden det er såpass få på laget. Så sånn sett synes jeg det var bra at vi gikk delt det inn mer enn i den første tien da vi spilte på en hel, stor bane og byttet på. På en stor bane vet du så er det bare noen som får ta ballen, og det er som regel de som er best og vil mest da, så blir ikke de som er litt mer tilbaketrasket med i spillet. Men på de små banene ble vi såpass få at alle måtte være med, og da ble det mye bedre for alle, synes jeg da.” (Gaute)

”Det der håndballspillet som vi holdt på med sist, når det ble litt færre spillere på banen, det synes jeg var ganske artig. For da fikk alle spille ganske mye.” (Kristina)

Disse utsagnene fra elevene viser at flere av de erfarte at færre spillere ga mulighet til å la flere være aktive og deltakende i spillsituasjonen, og det er i nettopp slike tilfeller at ikke-lineær pedagogikk kommer til sin rett. Gaute sier at han opplever at det ofte er de beste som får ballen om man spiller med store lag på stor bane, men at det å være få spillere på hvert lag førte til at også de som ellers er litt tilbaketrasket fikk være med og delta i større grad. Det kan tyde på at man ved å ha færre på hvert lag ”tvinger” elevene til å delta i større grad enn hvis man er mange på laget. Som Line og Per sier så er det ikke like lett å melde seg ut når antallet spillere er redusert. Line forteller også at hun opplevde å få ballen oftere, noe som er en naturlig virkning av å redusere antallet elever på hvert lag. Elevene har også i flere svar påpekt at slike endringer i constraints har ført til at flere elever får delta i aktiviteten i større grad. En av elevene sa følgende:

”Jeg liker at du fokuserte på at, eller det virket i hvert fall som at du prøvde å få alle til å bli inkludert med å skape så mange forskjellige poster da, eller ikke poster da for vi spilte på alle sammen, men på forskjellige plasser, så det ble mindre personer per ball for eksempel.”

(Gaute)

Her kommer det også frem at Gaute mener at det å dele elevgruppen på flere mindre baner vil føre til at flere får være borti ballen oftere, og på den måten kan føle seg mer inkludert i spillet. Vi ser derfor at slike enkle endringer av constraints kan være med på å øke en følelse av å bli inkludert. Per og Gaute forklarer også hva de tenker om å benytte mindre baner og ha færre spillere på laget med disse utsagnene:

”Da vi spilte på små baner da, så må jo flere være med da. For da er vi jo mindre folk på hver bane, og det er ikke like lett å melde seg ut liksom. Alle må liksom være med da.” (Per)

”Det var mye hjelp i at vi delte det opp såpass mye da, og det ble såpass få på hvert lag at det var enklere å få med alle. Alle må være med da, siden vi er så få. Hvis vi bare spiller hele klassen fordelt på to lag på en bane, så er det jo umulig at alle får ballen og blir inkludert. Det går rett og slett ikke an.” (Gaute)

Begge synes at det å dele opp i mindre baner førte til at flere ble inkludert og måtte være med, fordi det ble vanskeligere å gjemme seg bort, i motsetning til om man spiller med to store lag på en stor bane. Gaute påpeker til og med at han synes det nesten er umulig å inkludere når man spiller spillet i sin helhet med to lag på stor bane, som er vanlig å gjøre i en tradisjonell tilnærming. Indirekte sier både Per og Gaute at en ikke-lineær tilnærming vil kunne gjøre det enklere for elevene å inkludere sine medelever i spillet, både de som ellers er aktive, men også de som kanskje unngår å delta ved å bli passive spillere. Både Line og Ida kommenterte ”Grete-leken” der de noen ganger ble få spillere på laget. Det førte til at alle ble inkludert fordi man ble avhengig av hverandre på banen når de ble få spillere. De uttrykker det slik:

”Spesielt i den aktiviteten vi gjorde i dag i siste håndballøkt, fordi når vi for eksempel blir tre på laget, så kan ikke den ene bare gjemme seg unna på en måte. Da er på en måte alle med, man må være med, også blir man avhengig av hverandre på banen. Så da blir det slik at man sentrer til hverandre.” (Line)

”Sånn når vi sto på linja og du ropte oss ut, så følte jeg at alle var med mer enn de er andre ganger. For da måtte man liksom være med for at laget skulle få til noe. Så da følte jeg at alle liksom måtte gjøre noe. Alle var viktige i laget, og det virket som alle sammen skjønte det også. Også fikk du liksom ballen mer, hvis vi var få på laget. Alle sprang liksom til rekka, stilte seg opp igjen, og sprang ut igjen. Så det var artig. For det er ofte sånn at når man spiller lenge sånn vanlig, så blir de beste å gjøre det skikkelig bra, også blir det slik at de som er litt nervøse bare blir stående å se på. Men der fikk liksom alle prøvd seg ut ytet da.” (Ida)

Line sier at det blir vanskelig å gjemme seg unna når man bare er tre stykker på laget, og at man gjennom pasninger inkluderer hverandre. Ida og Line er enige i at man blir avhengig av alle i laget, og at alle blir viktige for å få til samspill når man er få spillere. Inkludering gjennom pasninger er den enkleste måten å gjøre det på i et ballspill, og det å få en spiller til å føle seg betydningsfull er viktig for å føle på en tilhørighet i et lag. Å føle på at man har en viktig rolle kan være avgjørende for om man ønsker å være en aktiv eller passiv deltaker, og vi ser også at Ida påpeker at elevene i denne aktiviteten ønsket å være aktive. I tillegg påpeker Ida at hun også opplevde at aktiviteten ga muligheter for alle uavhengig av deres forutsetninger, og ikke kun for de beste og de med mest erfaring i idretten. Med utgangspunkt i hennes opplevelse av nettopp det, kan det virke som aktiviteten var godt tilpasset til elevgruppen, og at den også er enkel å tilpasse til andre grupper der ferdighetsnivået er ulikt.

Per påpeker en annen endring som også bidro til inkludering, og dette var regelen med ti pasninger innad i laget før scoring:

”Det er jo noen som bare står i ro da, som kanskje ikke får ballen så mye, men da vi fikk beskjed om å sentre ti pasninger før vi kunne score mål, da blir alle inkludert. Så jeg synes det fungerte bra for å få med hele laget da.” (Per)

Her ser man hvordan en enkel regelendring kan føre til dels store forandringer i bevegelser og atferd, som Chow m.fl. (2016) kaller årsak-virkning-proporsjonalitet i ikke-lineære systemer. Elevene må da i større grad orientere seg om hvor deres medspillere er, spille pasninger til hverandre og de blir tvunget til å flytte fokuset bort fra å kun få ballen i mål, til å spille sammen som et lag. Dette opplever jeg i stor grad som positive konsekvenser og virkninger man oppnår av å endre på ulike constraints, fordi det å føle seg inkludert kan være en faktor som påvirker engasjementet og motivasjonen til å delta i undervisningen.

Det kom også frem at elevene opplevde å få spille mer gjennom å være færre på laget og ved å dele opp i flere små baner. Her er flere utsagn som beskriver elevenes positive erfaringer med en slik inndeling:

”Jeg synes det var artig at vi delte inn i mindre baner med ulike måter å score på, men jeg tror kanskje banene ble litt små.” (Line)

”Jeg synes det var morsomt når vi delte inn i mindre fotballbaner, og på den fotballøkta med små baner var det mer aktivitet. Der var alle med hele tiden på en måte.” (Maria)

”Når vi varierte på målene og delte opp i tre baner var det ganske morsomt, fordi det blir jo mer plass, mer spill og alt blir mye bedre egentlig.” (Nils)

”Det jeg likte best var da vi hadde tre forskjellige mål. Altså da vi delte banen i tre også hadde vi tre måter å spille på.” (Per)

”Egentlig er jeg ikke så veldig glad i basket, men måten det var lagt opp på med forskjellige stasjoner og sånne ting gjorde at det fungerte godt, så det likte jeg veldig godt!” (Gaute)

”De ble jo ganske forskjellig de fotballøktene da med det at vi fikk spille mer i den andre økta da, i hvert fall med de tre små banene.” (Gaute)

”Jeg følte at jeg lærte mest i basketball. Det har jeg aldri kunnet, for jeg har aldri skjønt liksom spillet så godt og sånn, men da vi hadde tre sånne stasjoner, da følte jeg at jeg skjønte bedre måten man skulle spille da.” (Kristina)

”Det var litt færre på banen da, og at alle som er på banen må ha en rolle i spillet, ellers er på en måte halve laget borte da. Å få til samspill synes jeg er mye enklere når vi er i mindre grupper slik vi var.” (Kristina)

Disse utsagnene kan tyde på at flere satt igjen med positive erfaringer med å dele opp på en slik måte. Gaute hadde positive opplevelser med basketball, til tross for at han egentlig ikke er så glad i det, men likte måten undervisningen ble lagt opp på. En årsak til det kan være at det er selve undervisningsmetoden eller tilnærmingen som passer Gaute godt, og at han kanskje tidligere har erfart basketball med en annen tilnærming. Kristina forteller at hun opplevde at hun lærte noe i basketball med å dele opp i mindre baner og færre medspillere, og at det ble enklere å få til samspill i gruppa når de var mindre spillere på laget. Det kan skyldes at hun nå fikk mulighet til å delta i spillet i større grad enn tidligere, fordi hun ble ”tvunget” til det gjennom å ha færre medspillere. Det er noe hun også selv påpeker når hun sier at alle som er på banen må ha en rolle. En annen fordel med å ha færre spillere på laget er at det blir mer plass til hver spiller, som Nils poengterer. I følge Chow (2013) kan det påvirke elevenes bevegelsesatferd og valg de gjør, fordi de får bedre tid til å ta valg og beslutninger i spillsituasjonen.

Det var imidlertid ikke alle som hadde positive erfaringer med å dele opp i mindre baner og få spillere på hvert lag var. Dette er ikke nødvendigvis negativt, men heller forventet i henhold til ikke-lineær pedagogikk. Alle lærer ulikt, og ikke alle kan forvente å få samme utbytte av det samme undervisningsopplegget (Chow m.fl. (2011)). Hvis elever opplever noe som litt kaotisk eller rart, kan det være et tegn på ustabilitet i bevegelsesmønstre, noe som kan være et godt utgangspunkt for selv-organisering og videre læring gjennom å danne stabile

bevegelsesmønstre (Davids, et.al, 2008). Mens noen elever opplevde at mindre baner og færre spillere ga mer plass og tid med ballen, var det andre som av ulike grunner ikke likte denne inndelingen så godt, blant annet fordi de synes det ble fullt på banen. Det kan illustreres med følgende utsagn:

”Banen på volleyball var på en måte ikke så veldig liten, men det bare litt sånn trangt og rart egentlig.” (Ola)

”I den fotballøkta der vi spilte på liten bane synes jeg også det bli litt fullt igjen, og synes heller ikke det var like artig.” (Ola)

”Plutselig skulle vi bytte bane, men så ble det bare at vi skulle fortsette med det samme liksom, bare på ny bane og litt annen måte å score på. Jeg ville heller hatt vanlig spilling på stor bane, tror jeg. Men det var liksom fordi jeg følte at det varte så lenge, og at folk ble litt lei da. Fordi det var liksom egentlig det samme”. (Ida)

Her kommer det frem at Ola opplevde at det ble trangt og fullt på banene både i fotballøkta og i volleyballøkta. I begge disse øktene ble klassen delt inn i 3 mindre baner med 3-4 spillere på hvert lag, alt etter klassens totale antall den dagen. Han poengterer at banen egentlig ikke var så liten, men at han likevel følte det ble trangt. I henhold til ikke-lineær pedagogikk er det nettopp slike situasjoner man er ute etter. Å justere ulike rammefaktorer, som for eksempel størrelse på banen kan ”tvinge” frem selvorganisering av nye bevegelser og ny atferd uten spesifikke instruksjoner utenfra, men innenfor en gitt ramme (Sigmundsson & Haga, 2004). En grunn til det kan være at han er vant til å spille på en stor vanlig bane, og at han derfor får en følelse av at det blir trangt når banens størrelse blir redusert. For Ida handlet det ikke om størrelsen på selve banen eller antallet spillere, men at hun hadde mindre gode erfaringer med inndelingen fordi hun følte at de bare skulle bytte bane for å bytte bane. Det virker som hun synes det var lite poeng i å bryte opp spillet på den ene banen, for så å bytte til en annen. Hun følte at spillene på de ulike banene i bunn og grunn gikk ut på det samme, og kunne heller tenkt seg å spille på en vanlig bane, slik det ble gjort i den første fotballøkta. Det kan være flere årsaker til at Ida heller ønsker å spille tradisjonell fotball i kroppsøvningsundervisningen,

og det er interessant at hun er aktiv fotballspiller, noe som kan spille en rolle her. Det er også veldig interessant å se elevenes ulike opplevelser og erfaringer med de endringene som er gjort fra de tradisjonelle øktene, og til de ikke-lineære øktene. Gjennom justering av ulike rammefaktorer er det vel nettopp dette man også ønsker å få til. Det kan knyttes til det Chow, m.fl. (2011) sier om at hver enkelt elev er forskjellig i følge en ikke-lineær tankegang, at de lærer på ulike måter og evner å benytte ulike rammebetingelser i miljøet i ulik grad.

Gjennom de ikke-lineære øktene ble også andre constraints enn antall spillere og banestørrelse endret. Elevene skulle blant annet score på ulike måter i både fotball, håndball og basketball. Min oppfatning er at mange elever likte at det ble variert i hvordan de kunne score mål, og det var flere som la ut om dette i sine intervju. Elevene beskriver sine erfaringer slik:

”Jeg likte at det var forskjellige måter å score på, fordi det gir litt variasjon, slik som i basketballøktene også, det var liksom litt variasjon og ikke samme måte å score på hver gang. Det synes jeg var litt artig.” (Line)

”I basketball for eksempel er det veldig mange av oss jentene som blir for små, for korte liksom, så det kan være vanskelig å få til å være med på en måte. Men jeg følte at når vi hadde de der forskjellige måtene å gjøre det på så ble fokuset på at nå må vi samarbeide, og det er flere enn de lange guttene som kan få til dette her. Det ble liksom flere måter å gjøre det på, som gjorde at kanskje flere hadde mulighet til å få det til også, enn om det bare hadde vært den vanlige basketkurven som ble satt opp da.” (Line)

”Jeg likte at vi spilte på litt forskjellige mål og sånn, også varierte spilltypene litt. Å spille på små baner tror jeg aldri vi har gjort før, og vi har aldri variert hvordan vi scorer mål og sånn.” (Nils)

”I basketballen følte jeg at det fungerte ganske bra for meg. Det systemet med at vi byttet bane og byttet på hvordan vi spilte liksom. Jeg synes den måten å rullere på banene var artig. Det ble liksom litt variasjon.” (Per)

”Det var veldig snedig at ikke bare hadde høye mål i basketball. Det hjalp at det var litt variasjoner og sånn, og at jeg slapp å være lang hjelp meg litt i basketball”. (Gaute)

Et ord som går igjen i disse utsagnene er *variasjon*. Variasjon har en sentral rolle i undervisning i en ikke-lineær tankegang, og kan bidra til å fremme utforskning av flere ulike bevegelsesløsninger (Chow, et.al, 2016). Det virker som flere satte pris på variasjon i undervisningstimene gjennom for eksempel å endre måten å score på fra den vanlige idretten, men også at det ble variert innad i selve økten der de rullerte mellom de ulike banene. Både Line og Gaute fremhever det med høyde på målene i basketball, og at de opplevde det som positivt å kunne mestre spillet selv om de ikke er høye, noe som ofte er en fordel i basketballspill med høye kurver. Line sier at ved å ha flere måter å gjøre det på, eller ha muligheter til å løse oppgaven, så ga det kanskje mulighet til at flere kunne få det til og føle på mestring. Nils sier at en slik variasjon ikke er noe han har opplevd gjennom undervisning i ballspill tidligere, og at han likte at det ble gjort på den måten. Dette kan tyde på at elevene på generelt grunnlag liker at undervisningen varieres gjennom å benytte ulike arbeidsmetoder, aktiviteter, løsninger og lignende.

Det ble også innført noen nye regler både i håndball- og volleyballøkta i tillegg til at vi i volleyballøkta benyttet et lavere nett enn det vanlige volleyballnettet. I aktiviteten som i den ikke-lineære håndballøkta kalles ”kongeball” ble det variert underveis i aktiviteten hvilke regler som gjaldt, og i volleyballøkta fikk elevene mulighet til å la ballen sprette en gang på hver side av nettet dersom de ønsket det. Noen elever la ikke en gang merke til at nettet på volleyballøkta var lavere enn normalt, mens andre så ulike fordeler med at høyden var redusert fra det vanlige nettet. Det kan illustreres ved følgende utsagn:

”I forhold til at det skal foregå spill er det kanskje enklere når nettet er litt lengre ned. Da blir det enklere å få ballen over. Til vanlig er det kanskje mer slik at vi rører nettet og at

ballen ofte kommer i nettet. For meg hadde det gått fint med vanlig nett, men samtidig tror jeg det hadde blitt mindre spill da, eller vanskeligere å spille.” (Line)

”Jeg merket ikke høyden på nettet så mye, men for de som kanskje ikke slår så hardt på server og sånn da, så er det nok både bedre og enklere med lavere nett. Eller hvis det er noen som ikke er så høye eller noe sånt. Da blir det lettere å få til spill på en måte.” (Nils)

”Det blir jo enklere å få ballen over nettet da, siden det er lavere enn vanlig. Og egentlig å få til spill også.” (Per)

”Det var mye lettere å slå ballen over netter når det var lavere, for eksempel smashen. Det gikk an å holde i gang et spill, for når vi spilte til vanlig er det mye sånn ”serve-poeng-ferdig-serve-poeng-ferdig”, og det blir veldig kjedelig, siden det blir så mye stopp. Og jeg liker at det har litt flyt da, og det ble det med det nettet vi brukte.” (Gaute)

”Jeg synes den volleyballen var kjedelig egentlig. Eh, det der da vi skulle spille på sånn der, åh hva heter det da.... Badmintonnett. Det synes jeg var kjedelig.” (Ola)

Her poengterer alle elevene at et lavere nett hjalp med å få til bedre spill og flyt, fordi det ble enklere å få ballen over nettet og å holde spillet i gang. Noen sier at de ikke la spesielt merke til det, men har likevel en forståelse for at det kunne føre til at det ble enklere å spille sammen, mens andre synes det hadde flere fordeler med seg. Det var også en elev, Ola, som ikke synes det var spesielt artig å spille med et lavere nett. Igjen, så er det interessant at det varierer hva elevene synes om ulike endringer av constraints som blir gjort i de ikke-lineære øktene. Det kan tyde på at elevene opplever ting ulikt, nettopp fordi alle elever er ulike og liker å lære på forskjellige måter (Chow, et.al, 2011). I tillegg til å bruke annet nett ble det også benyttet ulike regler som skiller seg fra det vanlige spillet. Det er også en måte å endre oppgave-relaterte constraints på. I kongeball startet spillet uten regler for å utfordre elevene på taktikk, og se hvordan deres atferd endret seg fra å ha ingen regler til å ha flere regler som satte noen føringer for dem. Spillet uten regler fungerte ikke så godt for alle elevene, men når

reglene gradvis ble innført underveis forandret spillet og elevenes atferd seg betraktelig. I starten bar spillet preg av at guttene dominerte og aktiviteten lignet litt på rugby, noe som førte til at flere jenter trakk seg litt unna. Ida uttrykker sin opplevelse av aktiviteten på denne måten:

”Det spillet kongeball var artig, men det var litt sånn at når vi ikke hadde så mye regler i starten så ble det litt sånn bryting. Så det ble bedre da du innførte regler. Da ble guttene litt mer forsiktige, og de sentret mer pasninger og det ble mer spill i det liksom.” (Ida)

Ida beskriver godt hvordan det opplevdes for henne, og etter å selv ha observert spillet er min oppfatning ganske lik Ida sin. Etter at regler ble innført ble det betydelig mindre kroppskontakt, og som Ida sier ble det også flere pasninger og mer spill. Ola fortalte også at han synes det var greit at det ble innført noen regler i ”kongeball”:

”Jeg synes det der kongespillet vi hadde var veldig artig, og noen regler var greie, sånn som regler for skritt og kroppskontakt og sånn synes jeg egentlig var greit. Men det var litt vanskelig da vi måtte ha ti pasninger i laget, men regelen er jo for å få med alle da, så ja, det fungerte noen ganger.” (Ola)

Her kommer det frem at Ola synes innføring av visse regler gjorde spillet mer utfordrende, som for eksempel den med å ha ti pasninger innad i laget før scoring. Han forstår imidlertid hensikten med å innføre en slik regel. Det var interessant å se hvordan de ulike regelendringene, og spesielt en så enkel regelendring som denne, påvirket spillet og hvordan spillet forandret seg. Elevene beveget seg i større grad for å være tilgjengelig for pasninger, og flere fikk naturligvis ballen og ble inkludert. Det kan knyttes til det Chow m.fl. (2016) sier om årsak-virkning-proporsjonalitet, og at relativt små endringer i oppgaverelaterte constraints, som for eksempel regler, kan føre til dels betydelige endringer i elevenes atferd i spillet.

I intervjuene med elevene var det spesielt en aktivitet som skilte seg betraktelig ut som den elevene likte best, og som i følge dem var en morsom og annerledes aktivitet. Alle elevene jeg snakket med hadde positive erfaringer med denne, og aktiviteten skapte høyt engasjement i elevgruppen. Det er aktiviteten som i den ikke-lineære håndballøkta kalles for "Grete-leken" (vedlegg 4). Elevene trekker her frem ulike aspekter ved aktiviteten som var positive, og det som går igjen handler om at den var ny, annerledes, uforutsigbar, spennende og artig. I aktiviteten kunne elevene ende opp med å for eksempel spille 1 mot 1, 2 mot 2 eller til og med 6 mot 6. De visste ikke hvor mange de ble fra hvert lag før jeg hadde ropt ut antallet. Deretter skulle de alene eller som lag forsøke å score mål med ballen som ble kastet ut på banen. Det virket som det for mange var spenningen rundt aktiviteten, uvissheten om de skulle på banen eller ikke og at konkurranseinstinktet ble vekket som gjorde aktiviteten så populær i elevgruppa. Siden så mange spesifikt nevnte denne aktiviteten i intervjuene har jeg valgt å ta med flere utsagn som illustrerer elevenes erfaringer med den:

"Den øvelsen der du ropte ut to og to, eller seks og seks til å springe ut på banen synes jeg var veldig artig. Det snakket vi jentene om i garderoben etterpå også. Du bare sprang ut, også inn igjen, også ventet du på din tur igjen, også vet du aldri helt hva som kommer til å skje og hvem du blir på lag med eller hvor mange du blir. Det likte jeg godt." (Maria)

"Jeg føler at den aktiviteten som jeg har nevnt flere ganger at jeg liker godt, også passet godt for de fleste. Fordi da var det jo mange i klassen som ønsket å fortsette aktiviteten, selv om du egentlig hadde tenkt å avslutte. Flere sa jo vi måtte fortsette litt til fordi det var gøy!" (Maria)

"Jeg synes den ene håndballøkta, den der hvor du sa hvor mange som kunne løpe ut fra hver side, også liksom ja. Den synes jeg var morsom. Det spillet ble litt uforutsigbart bare, så det ble litt spennende da. Jeg tror det var mange som likte den." (Per)

"Jeg likte spesielt den aktiviteten vi gjorde sist gang, da du sa hvor mange som skulle inn på banen samtidig og spille mot hverandre, for da ble det litt god flyt og litt forskjellige folk på lag og sånn hele tiden, så det var artig synes jeg." (Gaute)

”Jeg likte det spillet vi holdt på med. Det spillet der det var to lag, og du kastet ut ballen og ropte oss ut. Det ble jo liksom litt sånn konkurranse mellom lagene da, og det synes jeg egentlig var ganske gøy. Også ble det litt sånn uforutsigbart da, vi visste aldri hvor mange vi ble og sånn.” (Ola)

”Jeg synes at den siste økta med håndball var mye artigere når vi spilte fordi vi var, altså det kunne bli to stykker fra hvert lag liksom, og da er det på en måte en større kamp da, og det ble mye mer konkurranseinstinkt og det gikk raskere og folk var gira og sånn gjennom hele økta.” (Kristina)

”Jeg likte at vi spilte det spillet der du ropte ut et tall, og vi måtte løpe ut. Det var artig, for da var det liksom alle som var med hele tiden, og når vi løp ut så fikk vi liksom litt sånn adrenalinkick. Så det var veldig artig. Det er liksom godt å ha litt variasjon også, og at det ikke bare blir helt vanlig spilling. Fordi vi fulgte jo mer med når vi plutselig måtte springe ut.” (Ida)

”Jeg tror den aktiviteten fungerte godt fordi vi alltid måtte følge med. Fordi hvis vi for eksempel ikke fulgte med, så kunne det fort bli en for lite på banen, så vi liksom alltid å.... Man hadde liksom ikke tid til å snakke om noe annet. Men det var liksom rett på og fokus, også måtte vi plutselig av banen, også, ja. Når vi sto der på linja følte jeg at alle var med mer enn de er andre ganger. Man måtte liksom være med for at laget skulle få til noe. Alle var viktige i laget, og det virket som alle skjønnte det også. Alle liksom sprang til rekka, stilte seg opp, og sprang ut igjen. Så det var artig!” (Ida)

Med utgangspunkt i disse utsagnene virker det som aktiviteten falt i smak hos en god del av elevgruppa, og at den passet for flere. Den skilte seg fra en vanlig håndballkamp ved at antallet spillere varierte hele tiden, og at de skulle av banen etter at et av lagene hadde scoret mål. Spillet er altså en modifisert utgave av håndball der ulike constraints er endret på. Endringen med å variere antall spillere er jo som nevnt flere ganger også et prinsipp fra ikke-

lineær pedagogikk. Som Maria sier, og som jeg også observerte i økta, så ville mange fortsette aktiviteten etter at jeg i utgangspunktet hadde tenkt å avslutte den, noe de også fikk lov til. Flere av elevene påpeker nettopp det med at man aldri visste om man skulle på banen, hvem man ble på lag med og hvor mange de ble, var noe som kunne bidra til å holde spenningen og fokuset oppe. Elevene jeg snakket med gjennom intervju opplevde også at veldig mange i klassen var med og hadde fokus gjennom hele aktiviteten. Det virket på elevene som de synes at aktiviteten passet godt for de fleste, og at flere fikk mulighet til å delta uavhengig av deres forutsetninger og tidligere erfaringer med håndball. En av elevene beskriver det slik:

”Jeg følte at de som ikke kanskje spiller så mye ellers, kanskje spilte veldig mye i den siste håndballøkta faktisk, og at de som til vanlig spiller mye, også spilte mye i den økta. Det var det som egentlig var ganske artig, at det ikke bare var dem vanlige håndballspillerne som prøvde og som spilte da.” (Kristina)

Det kan tyde på at også elevene som ellers ikke er aktive ballspillere på fritiden hadde glede av denne aktiviteten, som var en veldig forenklet variant av spillet håndball. Det var ikke fokus på posisjoner, teknikk eller ulike spillemønstre som er vanlige i håndball eller i en tradisjonell tilnærming til ballspill. Elevene sto relativt fritt til å løse oppgaven på deres egen måte, men med noen begrensninger i form av enkle regler. Å la elevene løse oppgaven på deres egen måte uten spesifikke instruksjoner på hvordan det skal gjøres, er også prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk som er benyttet i denne aktiviteten. Grunnen til at mange hadde glede av aktiviteten kan være nettopp det at den skiller seg fra den tradisjonelle håndballkampen på flere måter, som gjør det enklere å delta uavhengig av hvilke forutsetninger eller erfaringer en elev har med håndball.

I tillegg til at denne aktiviteten spesifikt ble trukket fram når det gjaldt engasjement, ble det også poengtert av elevene hva som ellers skal til for å engasjere dem, og i hvilke deler av undervisningen de opplevde at klassen var motiverte og engasjerte. Tre av elevene trekker frem konkurranseaspektet som vesentlig for å skape engasjement og motivasjon:

”Jeg tror det trengs litt konkurranseinstinkt for å gire oss opp da.” (Line)

”Det er alltid høyt engasjement når vi spiller fotball, og det er veldig sånn konkurranse når det er lagspill i klassen.” (Maria)

”Jeg synes det kongespillet var artig, fordi det var jo litt sånn konkurranse, og akkurat det spillet vekket kanskje konkurranseinstinktet litt mer da.” (Ola)

Ordet konkurranse blir nevnt flere ganger, og det kan tyde på at elevene er vant til at det kåres en vinner når man spiller et ballspill med to lag mot hverandre. Det kom jo også frem i tidligere utsagn at Grete-leken skapte engasjement og motivasjon hos elevene til å holde på. Mye tyder på at det var konkurranseaspektet, samt spenningen og uvissheten rundt hvem du kom på lag med bidro til å skape engasjement. Line forteller også at hun opplevde høyt engasjement i den ikke-lineære håndballøkta:

”For min del følte jeg kanskje at det var i håndballen sist gang at mange var engasjerte, og spesielt den aktiviteten vi gjorde når vi for eksempel var tre stykk på laget. Jeg følte det var litt mindre engasjement i den vanlige kampen, fordi da har man et så stort lag at det alltid er noen som er de beste, og da skal man alltid sentre til de for at de skal score mål. Eller så tar de på en måte av seg det å score.” (Line)

Hun sammenligner her graden av engasjement mellom to tilsvarende aktiviteter i de ulike tilnærmingene, og synes engasjementet var større i den ikke-lineære håndballøkten enn i den tradisjonelle. Når hun sier at ”da skal man alltid sentre til de for at de skal score”, kan det tyde på at det viktigste for noen ofte er å være best, å vinne og score mange mål, og at det dermed ikke blir fokus på læring eller å få til samspill i laget. Jenssen (2015) sier også at det i kroppsøving ikke handler om å bli best, men om å gi elever positive opplevelser og muligheter til mestring gjennom ballspill.

Selv om elevene hadde flere positive opplevelser med de ikke-lineære øktene, var det også noe som ble trukket frem som mer negativt og som ikke falt helt i smak. Det var flere som

påpekte at de i volleyballøktene synes det ble kjedelig å bruke ballonger i oppvarmingen, og at det å spille rumpevolley ikke passet dem så godt. Det kan illustreres med følgende utsagn:

”Jeg tror ikke jeg hadde orket å holde på med rumpe-volley så mye lengre enn vi gjorde, fordi vi satt liksom bare der, og det ble liksom ikke nå mye volleyball da, man bare sitter på rumpa på en måte.” (Line)

”Det ble egentlig litt dumt å holde på med ballonger synes jeg. Ja, og det å sitte på gulvet å spille volleyball, nei, det synes jeg ikke noe om egentlig. Men jeg ser for meg at det hadde vært styggartig med ballonger om vi hadde vært yngre.” (Nils)

”Det ble litt mye ballong, så vi fikk ikke gjort så mye med dem. Det ble litt treigt og litt mye av det da, synes jeg. Jeg fikk liksom ikke lært meg volleyball med ballongene, for det endte med at alle slo rart og som de vanligvis slår en ballong, i stedet for å bruke fingerslag og baggerslag da, som man skal gjøre.” (Gaute)

”Jeg likte ideen med rumpevolley, men det ble litt sånn, det var artig i starten, også ble det litt sånn tamt etter hvert, for det ble litt dødt. Man fikk seg liksom ingen plass, også satt man bare der og servet til slutt.” (Gaute)

Her ser vi enighet blant Line, Nils og Gaute i at ballonger og rumpevolley ikke slo helt an i undervisning til elever på videregående. De påpeker at det ble kjedelig med ballonger, og det å sitte i ro å spille volleyball på rumpa. Elevene følte at de bare ble sittende i ro og at aktivitetsnivået var lavt når de spilte rumpevolley. Når det gjaldt ballongene ble ikke elevene fortalt hvordan de skulle slå, men de fikk selv velge hvordan de ville løse oppgaven bare de fikk med seg ballongen i luften. Som Gaute sier var det ingen som brukte vanlige slag i volleyball, og det ble heller ikke påpekt av meg hvordan de skulle gjøre det eller at de skulle benytte bestemte slag. Poenget med det hele var å forsøke å la de finne ut av hva som var et hensiktsmessig slag selv, slik man ønsker gjennom en ikke-lineær pedagogikk (Sigmundsson & Haga, 2004). Disse utsagnene tyder på at elevene synes det ble kjedelig med ballonger

fordi de ikke helt forstå poenget, og at de heller kunne tenke seg å bruke vanlig volleyball i undervisningen. Det kan være nettopp denne type ”frustrasjon” som innbyr til ustabilitet og en eventuell utforskning av nye selv-organiserte bevegelser sett i lys av ikke-lineær pedagogikk. Også her ser vi at elevene har litt ulike erfaringer med undervisningsøktene basert på en ikke-lineær pedagogikk, noe som også er å forvente hvis man ser på elevene som ikke-lineære, dynamiske system der hver enkelt elev er forskjellig og liker å lære på ulike måter (Chow, et.al, 2011). De fleste uttrykker positive erfaringer med flere aspekter ved de ikke-lineære øktene, og stort sett har elevene satt pris på variasjon i undervisningsøktene gjennom ulike baner, banestørrelse, antall spillere og ulike måter å score på. Flere påpeker at det har vært en del som var annerledes enn det de er vant med, og at det var artig å erfare og prøve ut noe nytt.

4.4 Ikke-lineær pedagogikk og læreplanen

Gjennom utviklingen av den nye læreplanen i kroppsøving ser man at prestasjonsfokuset i faget er tonet ned. Fokuset er heller på øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, både alene og i samspill med andre. Utforskning og refleksjon går igjen i mange kompetansemål, og opplæringen skal tilpasses elevenes forutsetninger samtidig som faget også skal skape en forståelse for at elever har ulike forutsetninger og muligheter. Man skal anerkjenne forskjellighet gjennom å inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2020). Vi ser med det at ikke-lineær pedagogikk kan benyttes som tilnærming for å oppnå mye av det som står i den nye læreplanen. Et av prinsippene som Chow (2013) trekker frem ved ikke-lineær pedagogikk handler om utforskende læring og variasjon, der variasjon i undervisningen kan bidra til å forsterke den utforskende aktiviteten. Chow (2013) snakker om det han kaller *affordances*, som handler om muligheter for bevegelse. Ved å skape en arena for ulike muligheter til bevegelse kan elevene selv utforske deres individuelle løsninger på en oppgave. Fokuset i undervisning basert på en ikke-lineær pedagogikk er nettopp på at elever skal utforske og finne ut av ting selv, uten spesifikke instruksjoner utenfra som forteller hvordan og hva man skal gjøre til enhver tid (Sigmundsson & Haga, 2004). En lærer kan effektivt veilede elever til å utforske nye bevegelser ved å endre ulike constraints, som for eksempel banestørrelse, mål, utstyr og antall spillere. Det ”tvinger” eleven til å tenke og handle på nye måter og søke nye bevegelsesløsninger og oppgaveløsninger (Chow, et.al, 2016). Davids m.fl. (2018) sier også at målet med å benytte en ikke-lineær pedagogikk er at elevene skal utforske ulike og

individuelle bevegelsesløsninger for å nå målet med oppgaven. Læringsprosessen vil alltid være individuell, fordi alle elever er forskjellige og lærer på ulike måter. Derfor er det viktig at de selv får mulighet til å utforske og finne sine egne løsninger på bevegelser og oppgaver (Chow, et.al, 2011). Det står også i den nye læreplanen at kroppsøvningsfaget skal stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse i alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2), og ved å benytte prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk gir man elevene mulighet til det. Ved å benytte seg av prinsippet om representative læringsdesign vil læring kunne skje i kontekster som ligner på det vanlige spillet, men som likevel er alternative og skiller seg litt fra det vanlige ved at ulike rammefaktorer er endret (Chow, 2013). Dette er prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk som kan være gode argumenter for hvorfor lærere bør benytte seg av denne type pedagogikk i sin undervisningspraksis i kroppsøving.

Et av kompetansemålene sier som nevnt at elevene etter vg3 skal kunne *”øve på og utvikle kunnskaper og ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter ut fra egne føresetnader”* (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Dette er noe som også undervisning med utgangspunkt i ikke-lineær pedagogikk vil ta hensyn til. Et annet kompetansemål sier blant annet at elevene etter vg1 skal skape nye varianter av bevegelsesaktivitet sammen med andre, mens et tredje kompetansemål fra vg1 sier at elevene skal samarbeide og gjøre hverandre gode i samspill (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 7). Ved å benytte seg av ikke-lineær pedagogikk med modifiserte varianter av ulike ballspill, der elevene for eksempel spiller med få spillere på hvert lag, vil man få mulighet til å nå disse kompetansemålene. På denne måten skapes nye varianter av de vanlige spillene, som elevene kan utforske sammen med andre. Man kan selvsagt også nå flere av disse målene ved å benytte en mer tradisjonell tilnærming. Elever kan øve på og utvikle ferdigheter og kunnskaper ut fra egne forutsetninger også ved en tilnærming der læreren i større grad benytter seg av instruksjon. Selv om en lærer viser hvordan en bevegelse eller oppgave skal løses, er det ikke nødvendigvis slik at eleven ”må” gjøre det på akkurat samme måte. Eleven kan likevel finne sin løsning på oppgaven selv om han eller hun har sett hvordan læreren gjør det. Elevene kan også øve på samspill og samarbeid med å spille det vanlige spillet. Likevel vil småspill som er mer vanlig i en ikke-lineær tilnærming i større grad kunne være egnet til dette enn store lag på en stor bane. Med en mer tradisjonell tilnærming vil det kunne være noe vanskeligere å skape nye varianter av bevegelsesaktiviteter, siden en slik tilnærming ofte ender med at man spiller spillet i sin helhet (Hopper, et.al, 2009). Ett poeng kan være at man benytter både induktive (ikke-

lineære) og deduktive (tradisjonelle) metoder om hverandre, men at man for eksempel kan betrakte direkte instruksjon som en endring i constraints sett i lys av ikke-lineær pedagogikk.

Ballspill kan dermed brukes til å operasjonalisere mye av det som står i den nye læreplanen, og da kan ikke-lineær pedagogikk være en arbeidsmåte for å ta tak i noe av det. Selv om idrettsbegrepet så å si er borte fra den nye læreplanen, betyr ikke det at lærere ikke kan benytte ulike idretter i kroppsøvningsundervisningen. Det handler om hvilken didaktisk tilnærming man benytter seg av, for eksempel ikke-lineære undervisningsopplegg og en induktiv undervisningsmetode. Ved å gjennomføre ikke-lineære undervisningsopplegg kan man fortsatt innom ulike idretter, men man benytter seg i mye mindre grad av instruksjon fra lærer og har mindre fokus på teknikker i ulike idretter. Fokuset i en ikke-lineær pedagogikk er på den enkelte elev, og hvordan læring oppstår som følge av et samspill mellom eleven og det læringsmiljøet han eller hun befinner seg i. Læringen må skje i virkelighetsnære situasjoner, så det å spille ballspill som ligner på det virkelige spillet der ulike constraints er endret, vil kunne bidra til læring av både taktiske og tekniske ferdigheter hos elevene (Chow, 2013). Som vi har sett tidligere er også samarbeid, samspill og å gjøre andre gode ord som går igjen i den nye læreplanen. En slik ikke-lineær tilnærming kan skape situasjoner hvor det kreves samarbeid og inkludering av alle, noe som også er en del av fagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ballspill som bevegelsesaktivitet gir gode muligheter til å la elevene lære å samhandle og skape samspill med andre elever. Ved å benytte småspill på mindre baner med færre medspillere, som er vanlig i ikke-lineær pedagogikk, vil man også i større grad kunne øve på å inkludere alle uavhengig av deres forutsetninger.

Det vektlegges også i den nye læreplanen at faget skal fremme samarbeid og samhandling, forståelse og respekt for hverandre, samt bidra til kroppslig læring gjennom for eksempel idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 2). Alle de kompetansemålene for vg1, vg2 og vg3 som er plukket ut i teoridelen av oppgaven, er mål der læreren kan velge å benytte seg av ballspill for å nå disse i kroppsøvningsundervisningen. Ballspill gir både muligheter for læring sammen med andre. Det gir også muligheter til å praktisere regler for å delta sammen med andre og fokus på å gjøre andre gode gjennom ballspill. Elevene kan spille ballspill som er lagt opp på en måte som gjør at alle kan delta uavhengig av deres tidligere erfaring og forutsetninger. Ballspill kan også benyttes til å øve på

samhandling, samt at det kan være en aktivitet som bidrar til kroppslig læring i og gjennom bevegelse.

4.5 Sammenligning av tradisjonell og ikke-lineær tilnærming

Frem til nå er de to ulike tilnærmingene primært blitt diskutert hver for seg, og det kommer tydelig frem at de skiller seg fra hverandre på flere måter. Hovedforskjellen mellom de to ulike tilnærmingene er at man i den ene øver på tekniske ferdigheter som er relevante i ballspillet, for deretter å spille spillet i sin helhet slik man gjør i den idretten det gjelder. I den andre tilnærmingen endrer man på noen rammebetingelser, eller det som også kalles constraints, for å la elevene utforske alternative måter å lære seg ulike bevegelser og tekniske ferdigheter på. Disse endringene vil føre til at spillet endrer seg noe fra det opprinnelige og utfordrer elevene på nye måter, men det er fortsatt elementer som gjør at det ligner og dermed er representativt. Den tradisjonelle tilnærmingen ligner på en deduktiv undervisningsmetode. Her er fokuset i stor grad på at elever skal bli instruert i ulike tekniske ferdigheter som de senere skal øve på bort fra spillsituasjoner (Hopper et.al, 2009). Flere er av den oppfatning av at en slik tilnærming vil kunne gjøre det vanskeligere for elevene å forstå meningen med de ulike ferdighetene, når de øves på i isolert form og bort fra spilllets kontekst (Alison & Thorpe, 1997; Ronglan, 2003). Man kan si at den ikke-lineære pedagogiske tilnærmingen vil være rakte motsetningen til den tradisjonelle på dette området. Der finnes det ikke noen lærer som skal vise, fortelle og instruere elever på bevegelser og ferdigheter, men det legges opp til at elevene kan utforske og finne ut av ting selv når det kommer til hvordan de skal løse en oppgave eller utøve en ferdighet (Davids, et.al, 2008). De finner selv løsninger som er optimale for dem, gjennom å øve på disse ferdighetene i representative spillsituasjoner, og trenger ikke nødvendigvis å øve på en bestemt måte å gjøre det på. Det handler i mye større grad om utforskende læring, som også ligner veldig på en induktiv undervisningsmetode. Det kom frem i intervjuene at elevene ikke var vant med en slik tilnærming der de selv skal utforske mulige løsninger, og at de satte pris på at det ble vist hvordan de skulle utføre ulike tekniske ferdigheter. En elev fortalte at han likte å få vite hvordan noe kunne gjøres, men at det ikke lå noen forventning til at han måtte gjøre det på denne måten.

Når det kommer til å spille ulike ballspill i undervisningen er det også forskjeller mellom disse to tilnærmingene. I en tradisjonell tilnærming ender ofte spillsituasjonen opp med å

spille spillet i sin helhet. Da er antall spillere og banestørrelse ofte slik den er i det vanlige spillet, og man spiller ofte med de vanlige reglene slik det spilles i idretten. Det som skiller den ikke-lineære tilnærmingen fra den tradisjonelle er nettopp det at her endres ulike rammefaktorer som gjør at spillet forandrer seg fra det vanlige. Man reduserer antallet spillere på banen, som gir flere elever plass, tid og mulighet til å delta i større grad enn om man er mange på laget. Som flere av elevene i intervjuene også påpekte så bidrar dette til at flere må være aktive og ikke kan gjemme seg unna på samme måte som de kan hvis antallet spillere er stort. Her ser man at didaktikken kan ha konsekvenser for hvorvidt elevene kan benytte seg av skjuleteknikker. Innenfor ikke-lineær pedagogikk der man har mer fokus på små lag er det lettere for alle elever å engasjere seg. Banestørrelsen reduseres også ofte innenfor ikke-lineær pedagogikk, noe som kan bidra til at elevens atferd endres og de i større grad er nødt til å endre måten å tenke og bevege seg på fra den store banen. Mine funn viser at flere av elevene satte pris på redusert banestørrelse, men at de ofte satte dette i sammenheng med reduksjon av antall spillere. Man kan også variere hvilke regler som benyttes ved at man enten legger til nye, eller tar bort og endrer de allerede etablerte reglene. En annen måte å endre spillet på fra det vanlige er å endre måten elevene kan score mål på, noe som også kan bidra til å endre elevenes fokus og atferd fra ”det vanlige”. Et flertall av elevene i prosjektet synes det var artig at det ble variert i måten å score på, fordi det førte til at flere hadde muligheter til å få det til og å oppleve mestring. Man ser med det at ikke-lineær pedagogikk gir muligheter til å variere i større grad hvordan spillsituasjoner vil se ut. Elevene vil kanskje oppleve at undervisningen varieres i større grad, siden det ikke alltid trenger å være de samme rammefaktorene som endres. Man skal spille ulike varianter med småspill av fotball eller basketball, som gjør at spillet ikke er identisk hver undervisningstime. Ved å benytte seg av det vanlige spillet, slik man ofte gjør i en tradisjonell tilnærming, kan elevene for eksempel oppleve at de spiller fotball eller basketball ”hele tiden”, nettopp fordi det varieres lite på hvordan det gjennomføres.

5.0 Konklusjon

Etter å ha gjennomført undervisning med to ulike tilnærminger til ballspill og deretter fått innsikt i elevenes erfaringer gjennom intervju, kommer det frem at elevene har litt ulike opplevelser og erfaringer med begge disse tilnærmingene. Tidligere har elevene stort sett opplevd å bli undervist gjennom mer eller mindre tradisjonelle økter, slik også noe forskning viser. De opplevde derfor ikke-lineære økter som noe nytt og annerledes. Flere elever satte pris på at de fikk oppleve økter som var annerledes og varierte. De sier at de opplevde flere positive effekter av å endre på ulike rammebetingelser, mens andre heller kunne ønsket å gjøre det slik de er vant med. Basert på teorien som ligger til grunn for ikke-lineær pedagogikk er det også å forvente at det kan være forskjeller på hva de sier. Uavhengig av hvilken tilnærming man benytter seg av vil ikke alle elevene ha samme utbytte av undervisningen. Dette er heller ikke noe man kan forvente. Noen får kanskje ingenting, noen får mye, mens noen får noe, men på litt ulike måter. Dette er rett og slett en forventet dynamikk når man ser på elevene som ikke-lineære systemer.

Med bakgrunn i mine funn av elevenes forskjellige opplevelser og erfaringer kan man konkludere med at lærere i kroppsøving med fordel kan variere hvilken undervisningsmetode eller tilnærming de benytter seg av. Funnene viser at elevene som oftest har opplevd bruk av en mer tradisjonell tilnærming. Derfor kan flere for eksempel ta i bruk prinsipper fra ikke-lineær pedagogikk i sin undervisningspraksis der undervisningen bærer preg av variasjon, og der de endrer ulike rammebetingelser i et læringsmiljø. Med enkle grep som å endre banestørrelse, antall spillere, utstyr eller regler kan man oppnå nye varianter av allerede etablerte ballspill. Dette kan utfordre elevene på nye måter når det gjelder tilegnelse av nye og individuelle bevegelsesløsninger og ferdigheter. Den mest populære aktiviteten i dette prosjektet var det som i den ikke-lineære håndballøkta kalles "Grete-leken". En variant av denne aktiviteten kan også fint brukes både i basketball og fotball, og det er egentlig bare for lærere å være kreative og lage nye, alternative, men likevel representative varianter av ulike ballspill til bruk i sin undervisning. Vi ser også at ballspill kan brukes til å operasjonalisere mye av det som står i den nye læreplanen, og at ikke-lineær pedagogikk kan være en arbeidsmåte som benyttes for å la elevene utforske alternative bevegelsesaktiviteter sammen med andre. Ved å benytte ulike varianter av småspill vil man også i større grad kunne sørge for inkludering av alle elever, nettopp fordi elevene da føler at man er avhengig av alle

spillerne på laget. Som i all annen undervisning, handler det også i kroppsøving om å variere undervisningsformen for å sikre at man treffer alle elever. Alle elever er forskjellige og lærer på forskjellige måter, derfor må også lærere ta utgangspunkt i dette når de planlegger sin undervisning.

Litteraturliste

- Allison, S. R., and R. Thorpe. (1997). "A Comparison of the Effectiveness of Two Approaches to Teaching Games Within Physical Education: A Skills Approach Verses a Games for Understanding Approach." *British Journal of Physical Education* 28 (3): 9–13.
- Andrews, T. M. & Johansen, V. F. (2008). *Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget – Tematisering av kjønn i planer og praksis*. Nordisk Pedagogik, Vol. 28, 89-103.
- Borgen, J., S. & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvningsfaget?* Hentet 30.10.19 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsovningsfaget/>
- Brattenborg, S & Engebretsen (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). *A model for the teaching games of understanding in the secondary school*. Bulletin of Physical Education. 18 (1), 5-8
- Chow, J., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). *The role of non linear pedagogy in physical education*. Review of education research , ss. 251-278.
- Chow, J. Y., K. Davids, C. Button, I. Renshaw, R. Shuttleworth, and L. Uehara. (2009). "Nonlinear Pedagogy: Implications for Teaching Games for Understanding (TGfU)." In *TGfU Simply Good Pedagogy: Understanding a Complex Challenge*, edited by T. Hopper, J. Butler, and B. Storey, 122–135. Canada: Ottawa Physical Health Education Association.

- Chow, J. Y., Davids, K., Hristovski, R., Araújo, D., & Passos, P. (2011). *Nonlinear pedagogy: Learning design for self-organizing neurobiological systems*. *New ideas in psychology*, ss. 189-200.
- Chow, J. Y. (2013). *Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications*, *Quest*, 65:4, 469-484.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., and Renshaw I. (2016). *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: An Introduction*. London and New York: Routledge.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. J. (2008). *Coordination and control of movement in sport: An ecological approach*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Everett, E., L. & Furseth, I. (2004). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gil, A., Araújo, D., García-González, L., Moreno, M. & Del Villar, F. (2014). Implications of instructional strategies in sport teaching: A nonlinear pedagogy-based approach. *European Journal of Human Movement*, 2014: 32, 104-124.
- Halling, A. & Laursen, P., F. *Boldspillundervising fra boldbasis til teambold*. Odense universitetsforlag, 1999.
- Hansen, K. & Jagtøien, G., L. (2001). *Aktiv læring – fagdidaktikk i kroppsøving*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Hopper, T., J. Butler, and B. Storey, eds. (2009). *TGfU Simply Good Pedagogy: Understanding a Complex Challenge*. Ottawa, ON: PHE-Canada.
- Jenssen, A., R. (2015). *Sentrale ballspill - Hvordan gjennomføre i skolen?* Trondheim: It's learning forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 26.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2 utg. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lee, M. C. Y., Chow, J. Y., Komar, J., Tan, C. W. K. & Button, C. (2014). Nonlinear Pedagogy: An Effective Approach to Cater for Individual Differences in Learning a Sports Skill. *PLoS ONE* 9(8): e104744. doi:10.1371/journal.pone.0104744
- Magill, R. (2001). *Motor learning: concepts and applications*. Mc Graw-Hill
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. North Cattlerack Rd., Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers Inc.
- Miller, A., Christensen, E., Eather, N., Gray, S., Sproule, J., Keay, J. & Lubans, D. (2015). Can physical education and physical activity outcomes be developed simultaneously using a game-centered approach?. *European Physical Education Review*. Vol. 22(1) 113–133. DOI: 10.1177/1356336X15594548

- Mitchell, S. A., J. L. Oslin, and L. L. Griffin. 2006. *Teaching Sport Concepts and Skills: A Tactical Games Approach*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfageti grunnskolen (5.- 10.trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet
- Moy, B., Renshaw, I., Davids, K. & Brymer, E. (2014). Overcoming acculturation: physical education recruits' experiences of an alternative pedagogical approach to games teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Vol. 21, No. 4, 386–406, <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2015.1017455>
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor development in children. Aspects of coordination and control* (pp. 341–360). Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhoff.
- Nordberg, N. & Thing, M. (1990). *Boldspil på tværs*. København: Clausen Bøger.
- Page, A. D. A. (2016). *Ballspillaktiviteter i ungdomsskolens kroppsøving: En taktisk- eller teknisk tilnærming? – En kvalitativ studie med fire lærere og fire elever*. Mastergrad ved Norges Idrettshøgskole
- Pizarro, D., Práxedes, A., Travassos, B., Del Villar, F. & Moreno, A. (2018). The effects of a nonlinear pedagogy training program in the technical-tactical behaviour of youth futsal players. *International Journal of Sports Science & Coaching*. Vol. 14(1) 15–23. DOI: 10.1177/1747954118812072
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Práxedes, A., Del Villar, F., Pizarro, D. & Moreno, A. (2018). The Impact of Nonlinear Pedagogy on Decision-Making and Execution in Youth Soccer Players According to Game Actions. *Journal of Human Kinetics* volume 62/2018, 185-198. DOI: 10.1515/hukin-2017- 0169
- Práxedes, A., Del Villar Álvarez, F., Moreno, A., Gil-Arias, A. & Davids, K. (2019). Effects of a nonlinear pedagogy intervention programme on the emergent tactical behaviours of youth footballers. *Physical Education and Sport Pedagogy*. DOI: 10.1080/17408989.2019.1580689
- Renshaw, I., Davids, K., Shuttleworth, R., & Chow, J. Y. (2007). *Insights from ecological psychology and dynamical systems theory can underpin a philosophy of coaching*. *International journal of sport psychology*.
- Ronglan, L.T (2003). *Ballspill er problemløsning – hvilke didaktiske implikasjoner har det?* *Moving Bodies*, 2 (1): 91-111.
- Sigmundsson, H., & Pedersen, V. A. (2000). *Motorisk utvikling - Nyere perspektiver på barns motorikk*. Oslo: SEBU Forlag
- Sigmudsson, H., & Haga, M. R. (2004). *Motorikk og samfunn*. Oslo: SEBU Forlag
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 4.utg. Sage. London.
- Sporns, O., & Edelman, G. (1993). *Solving Bernstein's problem: a proposal for the development of coordinated movement by selection*. *Child development*, ss. 960- 981.
- Teng, G. (2009). Bollspelens didaktiska nycklar. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser* (s.49-69). Oslo: Akilles

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. 4.utg. Bergen, Fagbokforlaget.
- Thelen, E. S., & Smith, L. B. (1996). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*: Mit Press.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Film: Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet 26.11.19 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/stotte-til-horingen-om-nye-lareplaner/film-hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05.)* Hentet 15.01.20 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Vinje, E. E. (2018). *Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen*. Hentet 29.10.19 fra <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-ogidrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>
- Vinson, D., Brady, A., Moreland, B. & Judge, N. (2016). Exploring coach behaviours, session contexts and key stakeholder perceptions of non-linear coaching approaches in youth sport. *International Journal of Sports Science & Coaching*. Vol. 11(1) 54–68. DOI: 10.1177/1747954115624824
- Williams, A.M, Hodges, N.J (2005). *Practice, instruction and skill acquisition in soccer : Challenging tradition*. *Journal of Sports Sciences* 23 : 637-650.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Bakgrunn og formål

Jeg ønsker å informere deg om mitt forskningsprosjekt der formålet er å undersøke en alternativ tilnærming til ballspill i videregående skole. Forskningsprosjektet er en masteroppgave ved Nord Universitet, og selve prosessen vil pågå fra september 2019 til mai 2020. Jeg vil undersøke hvordan elever i videregående skole oppfatter ballspill der undervisningen vil bli langt opp på litt ulike måter.

Du får denne henvendelsen fordi jeg kommer til å ta over undervisningen i din kroppsøvingssklasse i 6 økter, der jeg skal gjennomføre det planlagte undervisningsopplegget. Jeg ønsker i etterkant av undervisningen å ha en kort samtale (intervju) med deg og høre din oppfatning, erfaring og tanker rundt gjennomføringen av opplegget. Jeg ønsker meg 50% jenter og 50% gutter til deltakelsen der utvalget vil bestå av 6-8 elever. Jeg kommer til å foreta en tilfeldig trekning der jeg trekker 4 jenter og 4 gutter som vil bli spurt om å bli med. Det betyr at alle i klassen har like stor mulighet til å bli spurt. Det er selvfølgelig helt frivillig å delta i samtalen i etterkant, og du kan når som helst si nei. Det vil da bli trukket en ny tilfeldig av samme kjønn.

Hva innebærer det for deg å delta i forskningsprosjektet?

For deg vil det å delta innebære deltakelse i undervisningen, samt i etterkant delta i en samtale med meg der du skal fortelle om dine tanker omkring ballspillundervisningen. Den vil foregå ved skolen din og vil ha en varighet på maks 30-40 min. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet og det kan være jeg tar noen notater underveis.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Det er kun meg selv og min veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger, og opplysninger om deg vil kun bli brukt til de formålene som er fortalt om i dette skrivet. Alle opplysninger behandles konfidensielt og i samsvar med regler for personvern. I selve studien vil du anonymiseres, og du vil derfor ikke kunne gjenkjennes. Etter planen skal prosjektet avsluttes i mai 2020, og alle dine personopplysninger og lydopptak fra ditt intervju vil bli slettet ved prosjektets slutt. Det er som sagt frivillig å delta i samtalen i etterkant, og du kan når som helst trekke deg uten å måtte oppgi grunn. Du har også rett til å be om innsyn, sletting eller begrensning av dine opplysninger.

Hvis du som deltaker er under 18 år har dine foresatte rett til å på forhånd se intervjuguiden som er utgangspunktet for samtalen.

Med vennlig hilsen

Ann-Kristin Høgsnes

Dersom du har spørsmål angående prosjektet, ta gjerne kontakt med meg eller veileder:

Ann-Kristin Høgsnes
Tlf: 91 68 42 72
E-post: ahogsnes@outlook.com

Veileder for prosjektet:
Håvard Lorås
Førsteamanuensis
Tlf: 95 79 66 23 / 73 55 89
E-post: havard.loras@ntnu.no

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

å delta i samtale

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Søknad til skolen om gjennomføring

Til videregående skole
v/ rektor og ass. rektor

Jeg er masterstudent ved Nord Universitet avd. Levanger og er dette skoleåret i gang med mitt siste studieår. I min avsluttende masteroppgave er temaet ballspill i kroppsøving, der jeg ønsker å undersøke en alternativ tilnærming til ballspill. Målet med oppgaven er å finne ut hvordan elever opplever og erfarer en alternativ tilnærming til ballspill sammenlignet med en tradisjonell tilnærming. Jeg ønsker å se den alternative tilnærmingen, som er basert på en ikke-lineær pedagogikk, opp mot didaktikk og den nye læreplanen i kroppsøving som kommer høsten 2020. Jeg ønsker derfor å gjennomføre to undervisningsopplegg i ballspill i en kroppsøvingsklasse ved skolen (omfang ca. 6 timer), der det ene er basert på den alternative pedagogikken, mens det andre er typisk tradisjonelt. I etterkant av undervisningsopplegget ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse gjennom et kvalitativt intervju med et utvalg elever.

Jeg søker med dette om samtykke til å få komme til skolen og informere elever og lærer om prosjektet, og til å dele ut skjema for informert samtykke.

Det vil være frivillig å delta på undersøkelsen, og informantene kan trekke seg når som helst uten å måtte forklare dette nærmere. Informasjonen og de opplysningene jeg vil få gjennom intervjuene og gjennomføringen vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner eller skole vil kunne kjennes igjen i masteroppgaven. Alle opplysninger vil bli anonymisert og opptak fra intervju vil bli slettet når oppgaven er ferdig, innen utgangen av mai 2020.

Selv om ikke forskningen min nødvendigvis kan gi et stort bilde på hvilke oppfatninger videregående elever vil ha med en alternativ pedagogikk som tilnærming til ballspill, håper jeg likevel at studien kan være starten på en nytenking blant lærere når det kommer til hvordan de planlegger og gjennomfører ballspillundervisning i kroppsøvingsfaget.

Dersom det er noe du lurer på, kan du ringe med på 91 68 42 72, eller sende en e-post til ahogsnes@outlook.com. Du kan også kontakte min veileder ved Nord Universitet/NTNU, Håvard Lorås på telefonnummer 95 79 66 23 / 73 55 89 54 , eller e-post havard.loras@ntnu.no.

Med vennlig hilsen
Ann-Kristin Høgsnes

Vedlegg 3: Intervjuguide

Innledningsspørsmål/oppvarmingsspørsmål

1. Kan du fortelle litt om deg selv? (Interesser, personlighet, fritidsaktiviteter etc.)
2. Hvilke erfaringer har du fra fysisk aktivitet, f.eks idrett, sport eller egenorganisert idrett (som treningssenter eller annen aktivitet) på fritiden?
3. Har du drevet med eller driver med noen form for ballspill/idrett?
4. Kan du fortelle litt om ditt forhold til kroppsøving?
 - Hva liker du best?
 - Hva liker du minst?

Undervisningsoppleggene – ikke-lineær pedagogikk vs. tradisjonell lineær pedagogikk

1. I hvilken økt hadde du det mest morsomt?
 - Hvorfor?
2. I hvilken økt eller økter følte du at du lærte noe?
 - Hvorfor?
3. Var det noen av øktene du ikke likte, eller synes var kjedelige?
 - Hvorfor?
4. Hvordan opplevde du de to håndballøktene?
 - Hva likte du? Hvorfor?
 - Hva likte du ikke? Hvorfor ikke?
5. Hvordan opplevde du de to fotballøktene?
 - Hva likte du? Hvorfor?
 - Hva likte du ikke? Hvorfor ikke?
6. Opplevde du noen forskjell eller noe som var annerledes i de to håndballøktene?
7. Opplevde du noen forskjell eller noe som var annerledes i de to fotballøktene?
8. Opplevde du noen forskjell eller noe annerledes med de andre elevene i klassen i de ulike øktene? For eksempel i håndballøktene?
 - I så fall, hvilke?
9. Var det noen av øktene som lignet på den undervisningen du har hatt før i kroppsøving?
 - Hvilke økter var det?

Faktorer vedrørende lærerrollen i øktene

1. La du merke til noe annerledes i noen av øktene, gjorde jeg noe forskjellig synes du?
- I så fall, hva la du merke til?
2. Synes du jeg oppførte meg noe annerledes i noen av øktene?
- I hvilke, og kan du prøve å forklare hvordan?
3. Var det noen timer du synes jeg pratet mer enn andre?
4. Var det noen timer du synes jeg pratet for lite?
5. Var det noen timer du opplevde mye stopp underveis i aktiviteten/undervisningen?
6. La du merke til noe som var forskjellig mellom de to håndballøktene/fotballøktene?
- Hva la du merke til?
7. Var det noen av øktene der du opplevde at det jeg sa/gjorde passet deg bedre enn i andre?
- Hvilke økter var det?

Differensiering og tilpasset opplæring i de to ulike undervisningsoppleggene

1. Hvilken av timene som vi har hatt nå den siste tiden synes du fungerte best for deg?
- Hvorfor? Altså, kan du si noe om hva i de øktene som gjorde at de passet deg bedre?
2. Var det noen av timene du synes passet flere i klassen godt?
I så fall, hvilke timer var det?
3. Var det noen av øktene du synes fungerte dårlig for deg?
- Hvorfor?
4. Var det noen av timene du synes passet dårlig til flere i klassen?
- Hvorfor?
5. Var det noen timer du synes du fikk til mer enn i andre timer?
- Hva fikk du til?
6. Opplevde du at det var det flere i klassen som fikk til å være med på enkelte av øktene?

Avrundning av intervju

1. Er det noe du har lyst til å tilføye?

Vedlegg 4: Undervisningsøktene

Økt 1: Ikke-lineær undervisningsøkt i basketball

Utstyr som trengs: 30 basketballer, lave mål (friidrettshekker), vanlige basketkurver med justerbar høyde, kjebler, 15 vester, to kasser/stoler, gjerne turnkasse.

Tid	Hva	Hvordan
10 min	Oppvarming En ball pr. elev med ulike oppgaver	Alle elever får en ball hver og får ulike oppgaver fra meg. Oppgavene er: - Løp rundt i salen der du fører ballen med deg i stuss - Løp rundt i salen og prøv å slå bort andre sin ball mens du forsvarer egen ball - Løp rundt eller finn deg en plass i salen der du først stusser lavt, deretter høyt, så lavt igjen. - Finn deg en plass i salen der du skal forsøke å stusse ballen mens du gjøre ulike oppgaver: sette deg på knær, rumpa, legge deg på ryggen, legge deg på magen etc. - Finn deg en plass i salen der du skal stusse ballen i 8-tall mellom beina. - Løp rundt i salen og bytt ball med en du får øyekontakt med (avlevering og mottak).
5 min	Gå sammen to og to og forsøk å finne så mange måter å avlevere ballen til hverandre på som mulig	Først kan paret stå i ro mens de gjør denne øvelsen, deretter kan de løpe rundt i salen samtidig som de skal kaste ballen til hverandre. Her må de også ta hensyn til de andre spillerne rundt seg (romorientering).
7-10 min	Basket-sisten	Vi deler oss i to på hver halvdel av banen. Samme prinsipp vanlig sisten, bare at her bruker vi en basketball som de må kaste mellom seg for å være fri. Helt vanlig sisten-lek der 2-3 basketballer er med i leken. Den som til en hver tid har en ball, kan ikke bli tatt av den som har sisten. For å hjelpe andre til å

		<p>unngå å bli tatt må man sentre ballen videre. (Både taktikk og teknikk øves på her). Den som blir tatt tar over rollen som sisten (sura). Den/de som har sisten har en vest i hånden, så vi ser hvem det er.</p>
20-30 min	<p>Hoveddel</p> <p>Småspill på 3 baner der elevene spiller 3 mot 3, eller 4 mot 4. Se det an hvor trangt det blir om plassen.</p>	<p>Vi deler banen i 3 små baner på tvers der det spilles ulike spill.</p> <p>Bane 1: returball fra plate</p> <p>Bane 2: Basket med lave kurver (legge ballen på avgrenset område på dømlinja for å score)</p> <p>Bane 3: Basket med høyere kurver, vi bruker friidrettshekker der elevene skal sende stusspassing mellom til en medspiller for å score.</p> <p>Alle lagene rullerer slik at de får prøvd spillet på alle de tre ulike banene.</p>
10-15 min	<p>Kongeball med basketball</p>	<p>Gruppen deles i to lag. I hver ende av banen plasseres en kasse, stol e.l. Oppe på kassen/stolen skal det stå en spiller, kongen, slik at han rager litt høyere enn de andre. Plasser kassen et stykke ut fra veggen/målet, slik at det kan spilles på baksida også. Det ene laget skal dekke opp motspillernes konge, erobre ballen og spille seg framover mot sin egen konge. Det telles poeng (mål) når det lykkes laget å få sendt ei passing til egen konge oppe på kassen. Dersom kongen mister balansen og faller ned i forsøket på å nå passningen, er det ikke godkjent poeng, og motspilleren overtar ballen.</p> <p>For å variere kan man endre regler for poeng ved at elevene må gjennomføre bestemte passningsformer. Eks.: Det er bare poeng når kongen mottar passing fra et hoppeskudd, kast med feil hånd, kast med begge hender osv.</p>

		<p>Andre regler som kan endres er f.eks</p> <ul style="list-style-type: none"> - ikke lov med stuss - x-antall elever må røre ballen før laget kan score mål - antall pasninger før laget kan score - alle på laget må røre ballen før laget kan score mål
	<p>Avslutning</p> <p>Kort oppsummering av økten og elevenes tanker og erfaringer fra økten.</p>	<p>Umiddelbart etter økten skriver du ned det elevene har av tanker og oppfatninger av økta.</p>

Økt 2: Ikke-lineær undervisningsøkt i volleyball

Utstyr som trengs: 8 volleyballer, justerbart "nett", evt tau eller benk som kan markere hvor nettet er, ballong (1 til hver), 15 kjepler til å markere områder, 15 vester.

Tid	Hva	Hvordan
7-10 min	Oppvarming En ballong hver med ulike oppgaver	Elevene får utdelt en ballong hver der de får ulike oppgaver fra meg. Oppgavene er: - Løp rundt i salen der du fører ballen eller ballongen med deg på valgfri måte - Løp rundt i salen og prøv å slå bort andre sin ballong mens du forsøker å holde egen ballong i lufta - Finn deg en plass i salen der du skal forsøke å finne ulike måter å slå ballongen på (gi tips om noen står fast: prøv med en hånd, to hender, underarm, overarm, fingerslag, baggerslag, men da uten å instruere direkte på utførelse) - Løp rundt i salen og bytt ballong med en du får øyekontakt med (avlevering og mottak)
5 min	To og to sammen, hold ballongen i lufta mens de beveger seg rundt (kan bruke både 1 og 2 ballonger pr. par avhengig av ferdighet)	Elevene går sammen i par der de skal forsøke å holde ballongen i lufta uten at den rører bakken, mens de beveger seg. Hvis de ønsker større utfordring får de flere ballonger å forholde seg til i paret. De får selv ytre et ønske om antall ballonger de tror de klarer.
5-7 min	Ballong-stafett	Deler elevene inn i grupper på 5 og 5. Hver elev skal løpe to ganger, der de i runde 1 skal løpe mens de har kontroll på ballongen med hendene. De må altså ha med seg ballongen mens de løper og den skal alltid være i lufta. Valgfri måte å frakte med seg ballongen på, men i runde 1 skal de bruke kun hendene. Løp fram og tilbake før

		veksling = 1 runde. I runde 2 har de ikke lov å bruke hendene, men valgfritt hvilken del av kroppen de bruker til å forsøke å holde ballongen i luften med. Denne gangen skal de også løpe samme distanse før de veksler.
15-20 min	Hoveddel Spill med 3 mot 3 eller 4 mot 4 på banen. Lag så mange baner det er plass til på langs på håndballbanen.	Det som skiller spillet fra tradisjonell volleyball er hovedsakelig tre ting: antall spillere på banen, en sprett/stuss er tillatt mellom ballberøringene (kun 1 pr. ballveksling hvis det ble for enkelt med sprett mellom hver berøring) og man kan ta servern nærmere "nettet" om ønskelig. Vi spiller også med et lavere nett, enten badmintonnett, tau eller benker som markerer, slik at alle opplever mestring med aktiviteten. Tanken er at alle raskt skal mestre spillet og ha glede av det! Markerer baneområdet med kjepler om ikke strekene lar seg bruke. Alternativ til dette er å bruke ballong i starten, men da ta bort muligheten for stuss.
10 min	Rumpe-volley med spill på mindre område, 3 mot 3 der elevene sitter på rumpa (lavt nett). Vi bruker benker til å markere nettet.	Her spiller vi på enda mindre baner, og med enda lavere nett. Elevene sitter og beveger seg rundt på rumpa, mens de prøver å slå ballen over til motstanderne med hvilken som helst kroppsdel. Kun servern må taes med hånden. Viktig at området her er lite. Kan også her starte med ballong, før vi går over til ball, der det er tillatt med en sprett mellom hver berøring.
5 min	Avleveringsstafett	Elevene deles i 5 lag, med ca. 5 på hvert lag. De fordeles på en rekke med en avstand på ca. 2-3 meter, og skal avlevere ballen fra den første i rekka til den siste, og tilbake igjen. Ballen avleveres på valgfri måte (men tenk volleyball var beskjeden de fikk).

	Avslutning Kort oppsummering av økten og elevenes tanker og erfaringer fra økten.	Umiddelbart etter økten skriver du ned det elevene har av tanker og oppfatninger av økta.

Økt 3: Tradisjonell undervisningsøkt i fotball

Utstyr som trengs: 15 fotballer, 20 kjebler, 15 vester, benker til hjørnefotball.

Tid	Hva	Hvordan
3-5 min	Oppvarming Lett jogg på banen	Elevene jogger frem og tilbake på banen. Legg inn noen hurtighetsdrag og retningsendringer etter hvert som de begynner å få litt puls.
5-7 min	Pasninger to og to sammen	Elevene går sammen i par og senterer pasninger til hverandre. Parene stiller seg ved langsiden på banen (en på hver side). Vi varierer med innsidepasning, pasning med høyre/venstre, vristspark. Vi øver også på demping/mottak. Her skal læreren vise og instruere elevene på teknikken på de ulike pasningene. Her økes avstanden mellom elevene i paret etter hvert som de mestrer oppgaven.
10-15 min	Dribling/ballføring mellom kjebler, deretter skudd	Elevene deles på 2 mål og det settes opp kjebler som elevene skal drible mellom/føre ballen gjennom, før de etterpå skal skyte et skudd på mål. Elevene stiller seg i kø og venter på tur etter skudd. Hvis vi ikke har målvakt forsøker de å skyte på bestemte steder i målet.
10-15 min	Hoveddel Firkantspill med 2 i midten og 4 på kantene	Egentlig ”lille-per i midten”. De to elevene som til en hver tid er i midten av firkanten skal forsøke å ta ballen fra de 4 andre som står utenfor firkanten. De 4 utenfor firkanten har lov å bevege seg langs kanten mellom to kjebler, men ikke inn i firkanten. Når en av de to i paret i midten erobrer ballen bytter den med han/hun som sendte pasningen. Her brukes kjebler til å markere området.
15-20 min	Fotball mot to mål på håndballbane	Vi deler inn i 3 lag og spiller vanlig fotball mot to mål. Her gjelder vanlig regler for fotball

		(hands, taklinger osv). Et lag har pause mens de to andre lagene spiller mot hverandre. Kamper på ca. 5 min før bytte.
5 min	Avslutning Kort oppsummering av økten og elevenes tanker og erfaringer fra økten.	Umiddelbart etter økten skriver du ned det elevene har av tanker og oppfatninger av økta.

Økt 4: Ikke-lineær undervisningsøkt i fotball

Utstyr som trengs: 30 fotballer, 2 benker, 15 kjegler, 2 små mål (landhockeymål eller kjegler til mål), 15 vester, friidrettshekker til mål om du ikke bruker kjegler til å markere.

Tid	Hva	Hvordan
7-10 min	Oppvarming En ball hver med ulike oppgaver	Elevene får utdelt en ball hver der de får ulike oppgaver fra meg. Oppgavene er: - Løp rundt i salen der du fører ballen med deg - Løp rundt i salen og før ballen med "feil" fot, evt begge føtter. Bytt også her etter en liten stund. - Løp rundt i salen og bytt ball med en du får øyekontakt med (pasning og mottak).
7-10 min	Fotball-sisten (sura)	Helt vanlig sisten-lek der 2-3 fotballer er med i leken. Den som til en hver tid har en ball, kan ikke bli tatt av den som har sisten. For å hjelpe andre til å unngå å bli tatt må man sentre ballen videre. (Både taktikk og teknikk øves på her). Hvis det er mange elever deler vi opp i to områder. Den som blir tatt tar over rollen som sisten(sura). Sura har en vest i hånda.
7-10 min	Stafetter	Elevene deles inn i 4 lag. I første stafett skal de føre med seg ballen sikk-sakk mellom kjegler, før de vender og gjør det samme tilbake. Veksling med pasning til medspiller som gjør det samme. Alle løper en gang. I andre stafett skal elevene føre med seg ballen frem til kjeGLE nr. 2, deretter tilbake til kjeGLE nr. 1, så frem til kjeGLE nr. 3 før de til slutt fører ballen helt tilbake til laget sitt, og deretter veksler.
	Hoveddel	

25-30 min	<p>Småspill 3 mot 3 eller 4 mot 4 (uten fast målvakt). Her ruller vi slik at det på en bane foregår en type spill, og noe annet på en annen. Da får vi også rullert på hvilke lag man spiller mot.</p>	<p>Her deler vi inn i små baner der elevene får spille som to lag mot hverandre. Vi varierer måte å score på ved de ulike banene.</p> <p>Bane 1: Returball (der målet er en benk og en på laget må ta returen for å score mål).</p> <p>Bane 2: Spill med vanlige landhockey mål eller lignende.</p> <p>Bane 3: Scoring ved å spille ballen til en medspiller gjennom et markert målområde (f.eks to kjepler eller en friidrettshekk).</p> <p>- Regler før scoring som kan varieres: Alle må røre ballen før scoring. Alle må over ”midten”.</p>
	<p>Avslutning</p> <p>Kort oppsummering av økten og elevenes tanker og erfaringer fra økten.</p>	<p>Umiddelbart etter økten skriver du ned det elevene har av tanker og oppfatninger av økta.</p>

Økt 5: Tradisjonell undervisningsøkt i håndball

Utstyr som trengs: ca. 15 håndballer, 8 kjepler, 15 vester, håndballmål og håndballbane

Tid	Hva	Hvordan
5 min	Oppvarming Lett jogg uten ball med ulike instruksjoner fra lærer	Elevene jogger frem og tilbake på banen mens læreren gir instruksjoner - En arm i bakken - To armer i bakken - Spensthopp - Ned på ryggen - Ned på magen
5-7 min	Firkant-pasninger	Elevene fordeler seg i de fire hjørnene på den ene banehalvdelen. Vi bruker to baller til sammen. Den som står først i rekka i hvert hjørne kaster ballen til den som står i hjørnet til høyre for seg, og løper etter og stiller seg bakerst i køen. Etter en stund snur vi vei, slik at den kaster til den i hjørnet til venstre for seg.
5-7 min	Pasninger to og to sammen + evt oppvarming av målvakt.	Vi varmer opp armen og øver på ulike typer pasninger. Overarmskast, underarmskast, piskekast, sirkelkast og to-armskast fra bryst. Læreren instruerer og viser hvordan kastet gjennomføres. Målvaktsoppvarming: En målvakt i hvert mål. Elevene stiller seg på rekke og skyter en runde midt på (oppvarmingsskudd, ikke hardt), en runde annenhver opp i hjørnene og en runde annenhver ned i hjørnene. En runde er alle på rekka.

15-20 min	<p>Hoveddel Skudd-trening og øving på ulike finter</p>	<p>Deler elevene inn i to grupper der gruppene først skal øve på skudd på mål, og deretter øve på ulike finter i håndball. En gruppe mot hvert mål.</p> <p>Vi gjennomfører skudd fra alle tre backene (venstre, midt og høyre) med en forsvarer som står passiv. Elevene stiller seg i rekke og skyter en og en (først skudd venstre, så skudd midt, så skudd høyre, deretter venstre igjen). Vi bruker begge målene.</p> <p>Vi gjennomfører finter i et avgrenset område fra alle backene. En forsvarer pr. back som skal være passiv til å begynne med, men mer aktiv etter hvert som alle får prøvd.</p> <p>På begge øvelsene vil lærer demonstrere ulike typer skudd og ulike typer finter:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hoppskudd - Vanlig skudd fra bakken (grunnskudd) - Underarmsskudd - Venstre-høyre finte - Høyre-venstre finte
15 min	Vanlig spill mot 2 mål	<p>Deler inn i to lag og spiller vanlig håndball mot 2 mål. Kort gjennomgang av regler (3 skritt, dobbeltstuss, tramp 6 meter og posisjoner). Lagene ruller slik at alle får spille.</p>
5 min	<p>Avslutning Kort oppsummering av økten og elevenes tanker og erfaringer fra økten.</p>	<p>Umiddelbart etter økten skriver du ned det elevene har av tanker og oppfatninger av økta.</p>

Økt 6: Ikke-lineær undervisningsøkt i håndball

Utstyr som trengs: 30 håndballer, to kasser/stoler til å stå på, 6 skumballer, 15 kjepler, 15 vester.

Tid	Hva	Hvordan
7-10 min	Oppvarming En ball pr. elev med ulike oppgaver	Elevene får utdelt en ball pr. par der de får ulike oppgaver fra meg. Oppgavene er: - Løp rundt i salen og stuss ballen. - Løp rundt i salen og stuss med "feil" hånd. - Løp rundt i salen og stuss, prøv å slå bort andre sin ball mens du forsvarer egen ball. - Løp rundt i salen kast ballen i luften og ta i mot. Varier hvor høyt du kaster ballen. - Løp rundt i salen og kast ballen i luften, men forsøk å ta i mot bak ryggen. - Løp rundt i salen og bytt ball med en du får øyekontakt med (kast og mottak).
10 min	Elefantball med 2 eller flere skumballer	Alle mot alle. Bruker 2 eller flere baller pr. bane alt etter antall elever. Deler inn i to baner. Alle elevene starter på samme bane, slik at en bane er "ledig" fra starten av. Det spilles med hendene. Elevene prøver å få tak i én av ballene, og forsøker å treffe en av de andre spillerne. Det er bare lov å gå tre skritt med ballen i hendene. Den som blir truffet må gå over på den andre banen og spille. Her får elevene øvd på kast.
10-15 min	Hoveddel Grete-leken (to lag mot hverandre på sidelinjen).	Her skal jeg stå på midten med lagene på hver side av meg langs sidelinjen. Lagene

10-15 min	Småspill 3 mot 3 eller 4 mot 4 på flere små baner. Lag små baner rundt omkring på banen og marker banen med kjebler.	<p>står på rekke, og jeg roper et antall spillere som skal i aksjon på banen (f.eks roper jeg 2). Da skal 2 stk fra hvert lag ut på banen og kjempe om ballen som jeg kaster ut. Laget som fanger ballen først blir angripende lag, og det andre laget blir forsvarende lag. Etter scoring kommer spillerne tilbake og stiller seg i rekka.</p> <p>Her skal lagene spille mot hverandre på små baner der de prøver å lage mål ved å legge ballen på det som blir banens ”dømlinje”/kortlinje.</p> <p>For variasjon kan man lage flere mål rundt om på banen som er markert med to kjebler, der elevene scorer mål ved å sende en stusspassning gjennom kjeblene, der en annen på laget må ta i mot (forutsetter at de er 3 på laget). Her kan du variere ulike regler på om stuss er tillatt, kroppskontakt osv.</p>
15 min	Kongeball med to lag, evt fire lag på to baner (avhengig av antall elever og størrelse på bane)	<p>Gruppen deles i to lag. I hver ende av banen plasseres en kasse, stol e.l. Oppe på kassen skal det stå en spiller, kongen, slik at han rager litt høyere enn de andre. Plasser kassen et stykke ut fra veggen/håndballmålet, slik at det kan spilles på baksida også. Det ene laget skal dekke opp motspillernes konge, forsøke å erobre ballen og spille seg framover mot sin egen konge. Det telles poeng (mål) når det lykkes laget å få sendt ei pasning til egen konge oppe på kassen. Dersom kongen mister balansen og faller ned i forsøket på å nå pasningen, er det ikke godkjent poeng, og motspilleren overtar ballen.</p> <p>For å variere kan man endre regler for poeng ved at elevene må gjennomføre</p>

		<p>bestemte pasningsformer. Eks.: Det er bare poeng når kongen mottar pasning fra et underarmsskast, kast med feil hånd, kast med begge hender osv.</p> <p>Andre regler som kan endres er f.eks</p> <ul style="list-style-type: none"> - ikke lov med stuss - x-antall elever må røre ballen før laget kan score mål - x-antall pasninger innad i laget før laget kan score - kroppskontakt og lette ”taklinger” er tillatt - kroppskontakt er ikke tillatt (kun oppdekking og forstyrning)
Ca. 5 min	<p>Avslutning</p> <p>Kort oppsummering av økten og elevenes tanker og erfaringer fra økten.</p>	<p>Umiddelbart etter økten skriver du ned det elevene har av tanker og oppfatninger av økta.</p>

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

13.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Alternativ tilnærming til ballspill i kroppsøving

Referansenummer

656465

Registrert

14.10.2019 av Ann-Kristin Høgsnes - ann-kristin.hogsnes@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppsøving, idrett og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Håvard Lorås, havard.loras@ntnu.no, tlf: 73558954

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ann-Kristin Høgsnes, ahogsnes@outlook.com, tlf: 91684272

Prosjektperiode

01.09.2019 - 31.05.2020

Status

30.10.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

30.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 30.10.19. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5d91ddb6-e1aa-4b79-b1c2-dc88069eca65>

1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2020

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)