



SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV MASTEROPPGAVE I KROPPSØVING

Forfatter: Simon Manka

Norsk tittel: Læring gjennom samarbeid i kroppsøving

Elevs erfaringer med samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play

Engelsk tittel: Cooperative Learning in Physical Education

Pupils experiences with Cooperative Learning Structures Think-Share-Perform and Co-op Play

Kryss av:

X **Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv**

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

Kan frigis fra: _____

Dato: 16.06.11

_____ Simon Manka (sign) _____ underskrift

Forord

Arbeidet med mastergradsoppgaven har vært en krevende og lærerik prosess. Gjennom teorifordypning og forskning har jeg tilegnet meg ny kunnskap om undervisningsstrukturer i kroppsøvningsfaget. Denne kunnskapen vil jeg utvilsomt ha nytte av i framtidige undervisninger i faget.

I prosessen med oppgaven er det personer jeg vil takke. Jeg vil rette en stor takk til veileder Idar Kristian Lyngstad, som med sin kompetanse har bistått med fruktbare ideer og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg vil også takke medstudent Marius Appelkvist Lie for et godt samarbeid i prosjektet.

Jeg håper mastergradsoppgaven kan være et faglig bidrag for kroppsøvningslærere og personer med interesse innenfor fagfeltet.

Mastergradsstudent, HINT

Juni 2011

Simon Manka

Sammendrag

Kunnskapsløftet (2006) fremhever elevmedvirkning i undervisningen på grunnskolen, men fokuserer i liten grad på undervisningsformer. Som lærer er det viktig å ha en oversikt over de mest sentrale undervisningsformene. Formålet med mastergradsoppgaven har vært å frembringe tiendeklasseelevers erfaringer med undervisningsformen samarbeidslæring.

Samarbeidslæring er en undervisningsform som tar utgangspunkt i at elevene skal være deltakende i undervisningen (Dyson & Grineski, 2001). I studien ble det utprøvd et undervisningsopplegg med aktiviteten Capture the flag (CTF). Undervisningsopplegget tok utgangspunkt i samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play. Think-Share-Perform er en strategi for å oppmuntre til deltagelse gjennom kritisk tenkning, deling, forhandling og gjennomføring (Kagan & Stenlev, 2007). Teorien om Co-op Play vektlegger at elevene skal arbeide sammen for å nå mål (Dyson & Grineski, 2001).

I undersøkelsen er det blitt anvendt kvalitative metoder i form av deltakende observasjon, fokusgruppe og semistrukturerte individuelle intervjuer. Forskningsdata ble innsamlet ved bruk av deltakende observasjon under selve gjennomføringen av kroppsøvningsaktiviteten, og gruppeintervjuer og semistrukturerte individuelle intervjuer etter aktiviteten.

Studien har bringet frem effekten av kompetanseoverføring fra andre lagidretter og betydningen av kompetansedeling. Det foreligger data som viser at sluttresultatet ble bedre de gangene gruppemedlemmene forhandlet godt og fikk gitt taktiske beskjeder til hverandre i spillet. Resultater indikerer også at spillerne var gjensidig avhengige av hverandre i lagspillet og at hver deltaker spilte en betydningsfull rolle i gruppeprosessen. Gruppen utviklet et sterkt avhengighetsforhold til medspillere som hadde høy kompetanse i lagspill generelt. Data signaliserer at økt kompleksitet i arbeidsoppgaven kan virke inn på gruppesamarbeid og lagprestasjon i CTF.

Undersøkelsen viser hvordan lederrollen var viktig for lagsamarbeidet og lagprestasjonen i CTF. Det er blitt avdekket at laget utviklet et godt samarbeid og fikk et positivt sluttresultat når spillere tok individuelt ansvar og brukte positive samspillferdigheter. Gjennom undervisningsøktene fremkom det data som tyder på at refleksjon i og etter et lagspill ledet til prestasjonsfremmende grep i aktiviteten CTF.

Abstract

Kunnskapsløftet (2006) emphasizes student participation during lessons in primary school, but has little focus on form of instruction. As a teacher it is important to have an overview of the most central forms of instruction. The purpose with this masters degree assignment is to produce experiences in tenth grade students while using the instruction form Co-operative learning.

Cooperative Learning is a teaching format that is based on the students' participation in the lesson routines (Dyson & Grineski, 2001). During this study, a test has been performed by using Capture the flag (CTF) in the lesson plan. The lesson plan was based on the Cooperative Learning structures Think-Share-Perform and Co-op Play.

Think-Share-Perform is a strategy to encourage participation through critical thinking, sharing, discussing and accomplishing (Dyson and Grineski, 2001). Co-op Play theory emphasizes on students working together to achieve their goal (ibid).

During the study, qualitative applications have been applied in form of participating observation, focus groups and semi-structural individual interviews. Research data was collected by using participating observations while accomplishing the physical education activities. Focus group interviews and semi-structural individual interviews were performed after the activities.

The study bore a transfer of expertise effect from other team-sports and the significance of sharing competence. Existing data reveals that the end results were better when the group members had good discussions and gave tactical information to each other during the game. The results also indicate that the players were mutually dependant on each other during the team game, and that each participant played a meaningful roll in the group-process. The group developed a stronger dependency relationship to qualified players. The data signalizes that enhanced complexity in a task can activate group co-operation and team effort in CTF.

In the study, the role of the leader had an impact on the team's effort and teams performance during CTF. The study also exposed that the team developed good co-operation, and achieved positive end results when the players took individual responsibility and used positive interactive skills. The instructive teaching produced data that shows that reflection during, and after a team game results in a pro- achievement grasp during CTF.

Innholdsliste

| | |
|--|----|
| 1.0 Innledning..... | 6 |
| 2.0 Teori..... | 7 |
| 2.1 Tidligere forskning..... | 7 |
| 2.2 Samarbeidslæring..... | 8 |
| 2.3 Think-Share-Perform..... | 10 |
| 2.4 Co-op Play..... | 11 |
| 3.0 Capture the flag (CTF)..... | 12 |
| 3.1 Planlegging før aktiviteten..... | 12 |
| 3.2 Gjennomføring og refleksjonsrunder..... | 12 |
| 3.3 Mål, innhold og krav..... | 13 |
| 4.0 Problemstillinger..... | 14 |
| 5.0 Undervisningsopplegg i en 10.klasse..... | 15 |
| 6.0 Forskningsopplegget..... | 18 |
| 6.1 Deltakende observasjon..... | 19 |
| 6.2 Fokusgruppe..... | 21 |
| 6.3 Semistrukturert individuelt intervju..... | 22 |
| 6.4 Intervjuguidene..... | 23 |
| 6.5 Utprøving av en pilotstudie..... | 24 |
| 7.0 Resultater..... | 26 |
| 7.1 Deling, forhandling og gjennomføring i CTF..... | 26 |
| 7.2 Gjensidig avhengighet i et samarbeid i CTF..... | 31 |
| 7.3 Økt kompleksitet i oppgaven..... | 36 |
| 7.4 Sammenfatning av resultater..... | 38 |
| 8.0 Drøfting..... | 40 |
| 8.1 Deling, forhandling og gjennomføring i CTF..... | 40 |
| 8.2 Gjensidig avhengighet i et samarbeid i CTF..... | 42 |
| 8.3 Økt kompleksitet i oppgaven..... | 45 |
| 8.4 Drøfting av andre temaer som er litt på tvers av problemstillingene..... | 46 |
| 9.0 Avslutning..... | 50 |

Litteraturliste

Vedlegg:

1. Intervjuguidene
2. Pilotstudie
3. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

1.0 Innledning

I Kunnskapsløftet fra 2006 er elevmedvirkning sentralt. Elevmedvirkning innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen og elevgruppers læring. I et inkluderende læringsmiljø er elevmedvirkning positivt for utviklingen av sosiale relasjoner og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringen. I arbeidet med fagene bidrar elevmedvirkning til at elevene blir mer bevisst egne læringsprosesser, og det gis større innflytelse på egen læring. Eleven skal også kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen innenfor rammen av lov og forskrift, herunder læreplanverket. Hvordan medvirkningen skal være i praksis, avhenger av alder og utviklingsnivå til elevgruppen. Valg av undervisningsform vil være viktig for elevmedvirkning.

Brattenborg & Engebretsen (2007) beskriver to hovedformer for undervisning i kroppsøving, der de skiller mellom begrepene deduktiv undervisningsform og induktiv undervisningsform. Den deduktive undervisningsformen defineres som lærerstyrt undervisning. Her vektlegges instruksjon fra lærere i undervisningen. Den induktive undervisningsformen fokuserer på en større grad av involvering fra elevene, hvor de pålegges et større ansvar for sin egen læring. Elevene er her i større grad selvinstruerende og får en større frihet i forhold til å finne løsninger på gitte problemstillinger (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

I Kunnskapsløftet (2006) står det lite om undervisningsformer. Lærere har stor frihet i valg av undervisningsformer. På bakgrunn av rammebetingelser, generelle og faglige formål, sentralt gitte kompetansemål og prinsippene i det nasjonale læreplanverket, velger lærere de mest adekvate undervisningsformene for enhver opplæring (Engelsen, 2006). Lærere er derfor ikke pålagt å bruke bestemte former i undervisningen, men har et ansvar i forhold til å vurdere hvilken form som egner seg best for det aktuelle innholdet som skal undervises, og hvilke mål som skal oppnås.

Innenfor den induktive formen er det flere begreper som eksisterer i tilknytning til kroppsøving, som blant annet problembasert læring, samarbeidslæring, selvstyrt læring og oppdagende læring. Hensikten med denne mastergradsoppgaven er å undersøke 10. klasseelevers erfaringer med samarbeidslæring (Cooperative Learning). I studien utprøves et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play (Dyson & Grineski, 2001, Kagan & Stenlev, 2007, Johnson & Johnson, 2006).

Mastergradsoppgaven er bygget opp med til sammen 7 kapitler. I det første kapitlet fremlegges teori omkring undervisningsformen samarbeidslæring og

samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play. I tilknytning til denne teorien presenteres tre problemstillinger i oppgaven. Kapitlet som omfatter undervisningsmetodikk gir en beskrivelse av undervisningsopplegget, som består av aktiviteten Capture the Flag (CTF). Metodekapitlet presenterer forskningsopplegget med de kvalitative metodene som er anvendt i studien og gir begrunnelser for disse metodiske valgene. Hoveddelen i oppgaven består av resultatene fra undersøkelsen og en drøfting av disse resultatene. Her frembringes resultater fra observasjon, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer. Deretter drøftes resultatene opp mot studiens problemstillinger og teorien. Til slutt oppsummeres og sammenfattes oppgaven i et avslutningskapittel. Her vil hovedresultatene i oppgaven bli oppsummert og kort diskutert i forhold til videre forskning.

2.0 Teori

2.1 Tidligere forskning

Fra slutten av 1980-tallet har det vært en økende forskning som rapporterer fordelene med samarbeidslæring i kroppsøving. Forskning har avdekket at elever som arbeider i smågrupper og som får presentert stoffet fra lærer, mestrer stoffet bedre enn elever som arbeider alene. Forskere har også funnet ut at samarbeidslæring fører til utvikling av selvfølelse, positive grupperelasjoner, og økt evne til å arbeide kollaborativt med andre (Dyson, Griffin & Hastie, 2004).

Johnson & Johnson (1989) utførte en metaanalyse på forskning som hadde blitt gjort på elevenes prestasjoner i skolen. De undersøkte 323 studier og konkluderte med at prestasjonene og produktiviteten var bedre når studentene arbeidet i grupper enn når de arbeidet individuelt (Dyson, 2001). Slavin (1996) konkluderte med at elever som arbeider i grupper kan være villig til å samhandle og til å hjelpe hverandre, men at dette forutsatte en struktur og ansvarlighet. Uten struktur og ansvarlighet vil en risikere at elevene gir hverandre svar eller gjør hverandres arbeid. Slavin (1990) mente at det store faremomentet ved samarbeidslæring er når elever kopierer eller stoler på at andre elever utfører sin del av arbeidet. Slavin (1990) og Johnson & Johnson (1989) mente at deres forskning dokumenterte viktigheten av at hver elev får ansvaret for en unik del av gruppeoppgaven, og at elevenes deler er essensiell for gruppens fullførelse av oppgaven (Dyson, 2001).

Forskning indikerer at positiv gjensidig avhengighet og individuelt ansvar er de to mest vitale forholdene i samarbeidslæring (Byra, 2006). Dyson gjennomførte studier i 2001 og 2002 som viste at bruk av samarbeidslæring i kroppsøving forbedret elevenes motoriske

ferdigheter, strategievner og kommunikasjonsferdigheter, samtidig som det hjalp dem til å ta ansvar gjennom roller (Dyson, Griffin & Hastie, 2004). I disse studiene fant Dyson videre ut at elever oppnådde suksess når de arbeidet sammen, lærte sammen og hjalp hverandre med å lære.

2.2 Samarbeidslæring

Samarbeidslæring er en undervisningsform som tar utgangspunkt i at elevene skal være deltakende i undervisningen (Dyson & Grineski, 2001). I denne formen skal de arbeide sammen i mindre, heterogene grupper for å nå bestemte mål i læreplanen (ibid). Elevene er ikke bare ansvarlige for å lære seg stoffet, men må også sørge for å hjelpe sine gruppekamerater i læringsprosessen (Dyson, Griffin & Hastie, 2004). Ansvaret fordeles på en bestemt måte mellom alle gruppemedlemmene under læringsprosessen. Her handler det om å skape en gjensidig avhengighet i gruppa, der alle har en sentral rolle med betydning for gruppas måloppnåelse. Et primært mål i samarbeidslæring er at hver elev skal være meningsfulle deltakere i læringen (ibid). Det er viktig at gruppemedlemmenes ansvarsfordeling for ulike oppgaver blir gjort ut i fra elevenes forutsetninger og kompetanse i den aktuelle arbeidsoppgaven. Samarbeidslæring legger opp til at elevene får et større ansvar for sin egen læring. Læreren skal i større grad være en tilrettelegger og veileder, samtidig som han skal sørge for at alt går riktig for seg i arbeidsprosessen (Dyson & Grineski, 2001).

Samarbeid er noe mer enn bare fysisk plassering i rommet. Det å sette elever i grupper trenger ikke nødvendigvis å bety at man oppnår samarbeid. Noen elever ser muligheten i å konkurrere med hverandre, mens andre ser muligheten for å arbeide alene. For at læreren skal få elevene til å samarbeide er det avgjørende at han har satt seg inn i enkeltkomponentene og følger de grunnleggende elementene som får samarbeid til å fungere (Johnson & Johnson, 2006). Det første elementet er **individuell ansvar**. Hvert enkelt gruppemedlem har ansvar for å yte sin del av arbeidet. Dette elementet er for å unngå at noen av elevene melder seg ut, og ikke deltar. Det individuelle ansvaret ligger på to plan i forbindelse med samarbeidslæring. Gruppa som helhet har ansvar for å nå de målene som er satt for gruppa. Gruppemedlemmene har på denne måten et ansvar for hverandre. For det andre har hver enkelt elev et ansvar for å yte sin del av arbeidet. De har derfor et ansvar for seg selv. Et slikt individuelt ansvar er et verktøy for å sikre at ingen blir såkalte ”gratispassasjerer” i gruppearbeidet. (ibid).

Positiv gjensidig avhengighet er det andre elementet, og dette handler om at gruppa arbeider sammen for å fullføre en arbeidsoppgave. Læreren må formulere et faglig mål som gjelder for hele gruppa, og som får gruppemedlemmene til å forstå at de alle er i samme båt.

Man lykkes ikke alene, men sammen. Dersom ett av medlemmene mislykkes, betyr det at også resten på gruppa ikke har lyktes. Det handler med andre ord om å få gruppemedlemmene til å danne seg en oppfatning om at de må utvikle en positiv gjensidig avhengighet til hverandre for at gruppa skal klare å nå sine mål. Positiv gjensidig avhengighet forplikter elevene til å lykkes sammen, noe som er kjernen i samarbeidslæring (ibid).

Det tredje elementet er *positive samspillferdigheter*. Her dreier det seg om at elevene motiveres til å bruke positive samspillferdigheter i gruppeprosessen. Dette er ferdigheter som å ta avgjørelser, utøve lederskap, bygge opp tillit, kommunisere og løse konflikter. Mange elever mangler slike ferdigheter og ødelegger derfor for resten av gruppa (Johnson & Johnson, 2006). Det er viktig at læreren er påpasselig med å hjelpe elevene i å utvikle disse ferdighetene (Dyson & Grineski, 2001). En måte å hjelpe elevene på kan være at læreren legger stort vekt på å undervise i samspillferdigheter. Det blir enklere å oppnå samarbeid når elevene har tilegnet seg positive samspillferdigheter (Johnson & Johnson, 2006).

Det neste elementet er *gruppedannelse*. Læreren må passe på at gruppene er heterogene og at det er et mangfold i gruppene. Dette for å unngå at det blir et uheldig skille mellom elever som kan ha ulike sosiale, økonomiske og faglige forutsetninger (Dyson & Grineski, 2001). Å plassere elever med manglende sosiale ferdigheter på en liten læringsgruppe er uheldig i forhold til å skape gode samarbeid (Johnson & Johnson, 2006). Dersom det er første gang læreren gjennomfører undervisningsformen, anbefaler Dyson & Grineski (2001) at elevene først deles inn i par-grupper og gruppestørrelsene deretter økes. De begrunner denne inndelingen med at elevene først må lære seg å samarbeide med en person før de fungerer i en gruppe med flere medlemmer. På denne måten vil elevene raskere utvikle samspillferdigheter som er nødvendig i et gruppearbeid (ibid).

Prosessvurdering er det siste elementet. Prosessvurdering er tiden gruppemedlemmene setter av til å drøfte hvorvidt gruppa har nådd de målene de satte seg på forhånd, og hvorvidt de var i stand til å opprettholde gode samarbeidsforhold i gruppa (ibid). Gruppemedlemmene må beskrive konkret hva det var som bidro til at gruppearbeidet fungerte godt eller eventuelt fungerte dårlig, og hva som kunne ha gjort gruppa til en bedre gruppe. En forbedring av gruppeprosessen kan oppnås ved at elevene grundig analyserer hvordan de har arbeidet sammen, og hvordan de kan gå fram for å øke effektiviteten i gruppa (Johnson & Johnson, 2006).

Innenfor samarbeidslæring finnes det ulike strukturer som kroppsøvlingslæreren kan ta i bruk. Strukturene er selve rammene for undervisningstimen og er et verktøy som blir brukt til å organisere elevene i de forskjellige aktivitetene. Ethvert innhold i kroppsøving kan

undervises og læres gjennom bruk av slike samarbeidslæringsstrukturer (Dyson & Grineski, 2001). Hver struktur består av en rekke trinn som forklarer hvordan elevene går i dialog med hverandre og med stoffet. Strukturene er et slags stillas i elevenes bearbeidelse av lærestoffet. De diskuterer, analyserer og løser problemer. To av disse strukturene er Think-Share-Perform og Co-op Play.

2.3 Think-Share-Perform

Think-Share-Perform er en struktur som er utviklet av Kagan (1992). Strukturen er en strategi for å oppmuntre til deltagelse gjennom kritisk tenkning, deling, forhandling og gjennomføring. Think-Share-Perform-strukturen passer spesielt for lagspill, dans, og hinderløyper. Den kan gjennomføres på ganske få minutter, dersom tenkeoppgaven ikke er alt for omfattende. Varigheten kan også være mye lengre, hvis det f. eks er slik at trinn 1 involverer innsamling av informasjon eller at oppgaven i det hele tatt er komplisert (Kagan & Stenlev, 2007).

Think-Share-Perform-strukturen består av fire trinn. Det første trinnet går ut på at læreren presenterer en utfordrende bevegelsesoppgave eller en taktisk utfordring for elevene. I det andre trinnet skal elevene arbeide individuelt og tenke igjennom mulige løsninger på oppgaven i et bestemt antall minutter. Alle elever får tid til å tenke over deres ideer og problemløsninger før de begynner samtalen med andre gruppe-medlemmer (Dyson & Grineski, 2001., Kagan & Stenlev, 2007). I det tredje trinnet deles elevene inn i grupper, der de først skal arbeide parvis og komme fram til en felles problemløsning. Deretter skal hvert par fremlegge sine problemløsninger i gruppa. Her blir de oppfordret til å dele sine oppfatninger med hverandre. Gruppa går igjennom alle forslagene, for å kartlegge styrker og svakheter. Etterpå skal alle gruppe-medlemmene i fellesskap forhandle seg fram til den mest effektive problemløsningen. Her vil det oppnås en synergieffekt, da elevene først utprøver sine ideer i en gruppe på to og deretter i klassen. I det fjerde trinnet skal hver gruppe legge frem sitt løsningsforslag for resten av klassen (ibid).

Think-Share-Perform-strukturen legger vekt på at læreren oppmuntret elevene med kompetanse i aktiviteten til å dele kunnskaper, ferdigheter og erfaring med de andre deltakerne. Dette kan virke forsterkende på læringseffekten til elevene, samtidig som det også kan føre til et at begge ”elevgruppene” opplever en form for mestring. Videre skal læreren sørge for at de er motiverende og støttende overfor gruppe-medlemmene sine, slik at konflikter og dårlig gruppemiljø ikke oppstår (Dyson & Grineski, 2001).

2.4 Co-op Play

Co-op Play er basert på “lære sammen”- teorien som er beskrevet av Orlick (1978, 1982) og Johnson et al. (1984). Strukturen passer godt til dans, hinderløyper, modifiserte og kreative spill i kroppsøving (Dyson & Grineski, 2001). Co-op Play-strukturen har nær tilknytning til begrepene positiv gjensidig avhengighet, individuelt ansvar og positive samspillferdigheter. Teorien om Co-op Play bygger på en gjensidig avhengighet, der elevene skal arbeide sammen for å nå bestemte mål i utfordrende og inkluderende aktiviteter. Ideen er at hver enkelt elev kun når sine mål når alle i gruppa bidrar (ibid). Læreren må sette opp et faglig mål som inkluderer hele gruppa. Hovedoppgaven er her å få elevene til å innse at de er knyttet sammen til hverandre slik at ingen lykkes uten at alle på gruppa lykkes i nå sine mål. Dersom det er slik at ett gruppemedlem feiler, betyr det at hele gruppa feiler (Johnson & Johnson, 2006).

Strukturen vektlegger at hvert medlem har et ansvar for at gruppa når de målene som er oppsatt. Det forutsetter at alle gruppemedlemmene utfører sin del av arbeidet. Alle har et ansvar for seg selv og et ansvar for hverandre (Dyson & Grineski, 2001). Co-op Play-strukturen oppfordrer læreren til å forklare og modellere nødvendigheten av sosiale ferdigheter, og at suksess i gruppearbeid ikke oppnås uten medlemmenes tilegnelse av disse ferdighetene (ibid). Dette er ferdigheter som gjør elevene i stand til å ta utøve lederskap, ta fornuftige avgjørelser, bygge opp tillit, kommunisere og løse konflikter. Elevene må imidlertid få hjelp til å utvikle denne sosiale kompetansen, på samme måte som rene faglige ferdigheter (Johnson & Johnson, 2006).

Ved bruk av Co-op Play-strukturen deles klassen inn i grupper. Læreren skal først forklare og demonstrere aktiviteten og sjekke om det er en klar forståelse av aktiviteten blant elevene, eller han kan undervise i aktiviteten gjennom problemløsnings spørsmål. Under gjennomføringen er lærerens rolle å forsterke ferdigheter og atferd som resulterer i måloppnåelse. På slutten av aktiviteten legger læreren opp til at elevene skal delta i en evalueringsprosess. Her blir de oppfordret til å reflektere og dele sine tanker om aktiviteten (Dyson & Grineski, 2001).

For utfyllende lesing om Think-Share-Perform og Co-op Play, se spesielt i Dyson & Grineski's (2001) artikkel Using Cooperative Learning Structures in Physical Education (s. 28-31), Johnson & Johnson's (2006) bok *Samarbeid i skolen* (s. 16 ff) og Kagan & Stenlev's (2007) bok *Undervisning med samarbejdsstrukturer, Cooperative Learning*.

3.0 Capture the Flag (CTF)

CTF er en kroppsøvingsaktivitet som legger opp til samarbeid, taktikk og et høyt aktivitetsnivå. Aktiviteten krever et forholdsvis stort område. En idrettsarena er et passende sted for å starte aktiviteten, da dette er et oversiktlig område å bevege seg på. Et skogsterreng gir flere muligheter for smyging, samtidig som det er flere objekter å komme seg forbi. På en slik arena vil det være flere utfordringer for spillerne. Klassen inndeles i to heterogene grupper, fordelt med et likt antall elever. Området skal deles i to, der hver gruppe har sitt territorium de skal forsvare. Gruppene får hvert sitt flagg som de skal plassere i det høyre hjørnet på territoriet sitt. Målet med aktiviteten er at lagene skal kapre hverandres flagg og frakte det tilbake til sitt territorium uten å bli tatt av spillerne på motstanderlaget. Capture the Flag er en tidskrevende aktivitet, noe som forutsetter en kroppsøvingsøkt på minimum 60 minutter. CTF er en aktivitet som egner seg for å prøve ut samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play.

3.1 Planlegging før aktiviteten

I planleggingen av CTF presenterer faglærer kroppsøvingsaktiviteten og klargjør elementer og regler for elevene. Elevene får informasjon om hva som er viktig å fokusere på under aktiviteten. Klassen blir delt inn i to grupper fordelt med et tilsvarende antall elever. De første 15 minuttene av kroppsøvingsøkta blir satt av til gruppeplanlegging. Her skal gruppe medlemmene samarbeide om å konstruere taktikk som de skal bruke for å løse oppgaven. En forutsetning er at alle elevene er delaktige i dette arbeidet og at de er samstemte om taktikken.

3.2 Gjennomføring og refleksjonsrunder

Etter tre minutter får lagene utdelt hvert sitt flagg som de skal montere på ei kjeGLE i et av de bakerste hjørnene på sitt territorium. Når gruppene står oppstilt og signaliserer at de er klare, blåser læreren i fløyta og spillet er i gang. Den som tar flagget kan bli fanget hvor som helst på motstanderens territorium. Det samme gjelder de som oppholder seg på motstandernes territorium. De kan bli tatt ved at en fra det andre laget holder dem fast mens de samtidig roper ”tatt”. Flagget skal da settes opp på ei kjeGLE der spilleren blir tatt.

I venstrehjørnet på territoriene skal det være et fengsel, som kan være to oppstilte mål eller et kvadrat markert med kjeGLE, avhengig av hvilken arena som blir brukt under spillet. Fengselet bør minimum ha en fangevokter. De som blir tatt, må deretter gå til fengselet. For å

bli befridd må en av deres medspillere berøre dem og si ”fri”. Det laget som klarer å kapre flagget flest ganger vinner kampen.

Hver gang flagget blir fraktet over grensa, skal gruppene avholde en refleksjonsrunde. Her skal gruppene reflektere over gjennomføringen av aktiviteten. Hensikten er å vurdere taktikk og foreta eventuelle endringer på den. På slutten av hver undervisningstime skal gruppene oppsummere runden. Denne refleksjonsprosessen skal foregå innenfor de samme lagene som blir brukt under aktiviteten. I denne fasen er gruppenes oppgave å evaluere deres taktikk i aktiviteten og samtidig diskutere hvordan samarbeidet mellom gruppemedlemmene fungerte gjennom arbeidsprosessen. Ettersom undervisningsopplegget går over en lengre tidsperiode vil refleksjonsfasen være avgjørende for utviklingen av lagtaktikk og spillernes samarbeidsferdigheter og taktiske ferdigheter. Refleksjonsfasen skal bidra til at elevene får nye ideer til neste undervisningsøkt. Elevene skal i utgangspunktet styre både refleksjonsrundene og refleksjonsfasen selv, men som lærer griper jeg inn når elevene får problemer med å komme med forslag eller bli enige om problemløsninger. Det er viktig å understreke at jeg ikke skal legge noen løsning i hendene deres, men at jeg i stedet kan bidra med hjelp til å formulere og stille spørsmål.

3.3 Mål, innhold og krav

CTF setter taktiske ferdigheter og samarbeid i sentrum. Deltakerne må samarbeide gjennom hele aktiviteten både i når det gjelder planlegging og gjennomføring av taktikken. CTF kan på denne måten relateres i Think-Share-Perform-strukturen. Kroppsøvingsaktiviteten har også forbindelser til Co-op Play-strukturen. I CTF arbeider gruppemedlemmene sammen for å komme fram til målet, som er å kapre flagget og frakte det over til sitt territorium. Det legges da opp til at det skal være en gjensidig avhengighet til stede mellom elevene.

I et lagspill er taktikk og samarbeid essensen for å lykkes. CTF er riktignok ikke et utbredt lagspill, men i likhet med andre lagspill i kroppsøvingen, er det avgjørende med samarbeid, taktikk og strategi. I f. eks ballspill er noen angrepsspillere, midtbanespillere og forsvarsspillere. Forsvarsspillernes strategi er å forsvare et mål og bryte ned motstandernes spill. Også i CTF vil noen av deltakerne være angrepsspillere og forsvarsspillere. Forsvarernes strategi vil være å forsvare flagget og hindre at det andre laget klarer å frakte det over til sitt territorium. Angripernes rolle er å angripe det andre laget med den hensikt å kapre flagget og frakte det over til sitt område.

CTF legger som nevnt opp til mye fysisk aktivitet, noe som gjør at fysiske ferdigheter vil være en sentral del av læringsmålene. Det stilles blant annet krav til hurtighet,

reaksjonsevne og løpskapasitet. I CTF er det en forutsetning med hurtige bevegelser både i forhold til å kapre flagget, forsvare, jage og løpe fra motstanderne. Reaksjonsevnen er viktig i for å kunne orientere seg i spillet. Det stilles også krav til generell utholdenhet.

Intensitetsnivået som skapes under aktiviteten er med og bestemmer i hvor stor grad utholdenheten til elevene påvirkes. Bevegelsesmønsteret foregår i mye skiftninger.

CTF er en aktivitet som har leiken og samarbeidet i sentrum, og som på denne måten omfatter lek og samarbeid som læringsmål. Denne leikpregede aktiviteten kan by på spennende og positive opplevelser. I læreplan for kroppsøving står det at opplæringa i faget skal bidra til å skape en bevegelseskultur i form av blant annet lek. Videre står det at kroppsøvingfaget skal medvirke til at elever opplever glede og inspirasjon ved å være i bevegelse og i samhandling med andre. Det at leiken foregår innenfor en uhøytidelig ramme i CTF kan medføre at elever som har et anstrengt forhold til konkurransepregede aktiviteter, får en større interesse og motivasjon til aktiviteten. Videre kan dette vekke elever til å være fysisk aktiv på forskjellig vis, noe som kan legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil hos de unge.

I CTF er konsentrasjon og oppmerksomhet sentrale egenskaper. En innebygd evne til å planlegge og til å forutse taktiske valg og bevegelser i aktiviteten er betydningsfull. Dette kan være en etablering av indre bilder i forhold til hvordan aktiviteten skal gjennomføres. CTF legger opp til at elevene må gjøre taktiske valg underveis, og her stilles det krav til taktiske kunnskaper og ferdigheter. Spillerne vil få bruk for sine kreative og skapende evner. Aktiviteten setter krav til at elevene skal komme med problemløsninger og det i løpet av en kort tidsperiode (L06).

4.0 Problemstillinger

Undersøkelsen i tilknytning til CTF avgrenses til noen av elementene i Think-Share-Perform-strukturen og Co-op Play-strukturen. Disse elementene er deling, forhandling og gjennomføring i Think-Share-Perform og gjensidig avhengighet i Co-op Play. De to første problemstillingene i foreliggende oppgave er følgende:

- *Hvilke erfaringer har utvalgte tiendeklasseelever fra fasene med deling, forhandling og gjennomføring i CTF?*
- *På hvilke måter mener tiendeklasseelever at de er gjensidig avhengige av hverandre i et samarbeid i CTF?*

I tillegg undersøkes hvordan økt kompleksitet i oppgavene som skal løses påvirker ett av lagenes gjennomføring av CTF. I undervisningsopplegget ble det lagt opp til at CTF skulle foregå på en idrettsbane i økt 1, mens det skulle foregå i et skogsområde i økt 2 og 3, noe som økte kompleksiteten i gjennomføringen av spillet. Denne problemstillingen er følgende:

- *Hvordan innvirker økt kompleksitet i oppgaven på problemløsningen i ett av lagene i CTF?*

5.0 Undervisningsopplegg i en 10. klasse

Undervisningsopplegget foregikk over tre separate kroppsøvingstimer, der hver økt hadde en varighet på 60 minutter. CTF ble gjennomført i alle de tre øktene. Aktiviteten inneholdt gradvis flere momenter gjennom disse tre timene. Dette ble gjort for å gi elevene flere utfordringer. De samme lagene ble brukt i alle de tre timene. Begrunnelsen for å beholde den samme laginndelingen var for å kunne observere lagenes utvikling gjennom undervisningsperioden.

Øktplan 1 for CTF

| Hva | Hvordan | Hvorfor |
|---|--|--|
| <p>Planlegging</p> <p>5-10 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Gruppemedlemmene skal samarbeide om å legge opp en strategi og taktikk i forhold til hvordan de vil løse oppgaven. • Forutsetning at alle elevene er delaktige i denne forberedelsen og at de er samstemte om strategi og taktikk. | <ul style="list-style-type: none"> • Målet er at lagene skal legge en lagstrategi som utprøves i gjennomføringen. |
| <p>Gjennomføring og refleksjonsrunder</p> <p>35-45 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Oversiktlig og avmerket idrettsbane som arena. • Vi følger grunnelementene i CTF, der hvert lag har sitt eget flagg og sitt eget fengsel. • Refleksjonsrunder etter hver gang ett flagg blir kapret. | <ul style="list-style-type: none"> • Målet er at elevene lærer seg grunnelementene og reglene i et oversiktlig område, slik at utfordringene ikke blir for store den første gangen. |
| <p>Oppsummering</p> <p>10-15 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Elevene får i oppgave å reflektere over gjennomføring av aktiviteten. • Oppsummeringsrunden skal foregå innenfor de samme lagene som i gjennomføringen av aktiviteten. • Gruppens oppgave: Reflektere over og evaluere deres prestasjoner. Reflektere over deres samarbeidsevner i gjennomføringen av aktiviteten. | <ul style="list-style-type: none"> • Målet vil være å forbedre lagets strategi. • Oppsummeringsrunden skal bidra til at elevene får nye ideer med tanke på planlegging og forberedelse til neste undervisningsøkt. |

Øktplan 2 for CTF

| Hva | Hvordan | Hvorfor |
|---|--|--|
| <p>Planlegging</p> <p>5-10 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Gruppemedlemmene skal samarbeide om å legge opp en strategi og taktikk i forhold til hvordan de vil løse oppgaven. • Forutsetning at alle elevene er delaktige i denne forberedelsen og at de er samstemte om strategi og taktikk. | <ul style="list-style-type: none"> • Målet er at lagene skal legge en lagstrategi som utprøves i gjennomføringen. |
| <p>Gjennomføring og refleksjonsrunder</p> <p>35-45 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Gjennomføres i et skogsområde. • Hvert lag har et flagg og et fengsel hver. • Området vil bli mindre oversiktlig, og det vil være flere detaljer å forholde seg til. • Refleksjonsrunder etter hver gang ett flagg blir kapret. | <ul style="list-style-type: none"> • Viktig å variere arena for aktiviteten. • Viktig å opprettholde elevenes motivasjon. • Et skogsterreng byr på andre utfordringer enn en oversiktlig idrettsbane. • Et skogsområde vil gi elevene større fysiske utfordringer. |
| <p>Oppsummering</p> <p>10-15 min.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Elevene får i oppgave å reflektere over gjennomføring av aktiviteten. • Oppsummeringsrunden skal foregå innenfor de samme lagene som i gjennomføringen av aktiviteten. • Gruppens oppgave: Reflektere over og evaluere deres prestasjoner. Reflektere over deres samarbeidsevner i gjennomføringen av aktiviteten. | <ul style="list-style-type: none"> • Målet vil være å forbedre lagets strategi. • Oppsummeringsrunden skal bidra til at elevene får nye ideer med tanke på planlegging og forberedelse til neste undervisningsøkt. |

Øktplan 3 for CTF

| Hva | Hvordan | Hvorfor |
|--|--|---|
| Planlegging 5-10 min. | <ul style="list-style-type: none">• Gruppemedlemmene skal samarbeide om å legge opp en strategi og taktikk i forhold til hvordan de vil løse oppgaven.• Forutsetning at alle elevene er delaktige i denne forberedelsen og at de er samstemte om strategi og taktikk. | <ul style="list-style-type: none">• Målet er at lagene skal legge en lagstrategi som utprøves i gjennomføringen. |
| Gjennomføring og refleksjonsrunder 35-45 min. | <ul style="list-style-type: none">• Gjennomføres i et uoversiktlig skogsområde.• Flere flagg som øker vanskelighetsgraden i aktiviteten.• Fenslet tas bort og utøverne må stå i ro der de blir tatt.• Refleksjonsrunder etter hver gang ett flagg blir kapret. | <ul style="list-style-type: none">• Skape mer bevegelse ved å ta bort fenslet• Større krav til samarbeid og refleksjon i selve aktiviteten. |
| Oppsummering 10-15 min. | <ul style="list-style-type: none">• Elevene får i oppgave å reflektere over gjennomføring av aktiviteten.• Oppsummeringsrunden skal foregå innenfor de samme lagene som i gjennomføringen av aktiviteten.• Gruppens oppgave: Reflektere over og evaluere deres prestasjoner. Reflektere over deres samarbeidsevner i gjennomføringen av aktiviteten. | <ul style="list-style-type: none">• Målet vil være å forbedre lagets strategi.• Oppsummeringsrunden skal bidra til at elevene får nye ideer med tanke på planlegging og forberedelse til neste undervisningsøkt. |

6.0 Forskningsopplegget

Mastergradsoppgaven har som mål å undersøke elevers erfaringer med samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play i tilknytning til aktiviteten CTF. Forskningsdata ble innsamlet ved bruk av deltakende observasjon under selve gjennomføringen av kroppsøvingsaktiviteten, gruppeintervjuer og semistrukturerte intervjuer. Prosjektet ble gjennomført i et samarbeid med en medstudent som også hadde et forskningsopplegg i tilknytning til undervisningsopplegget i 10.klassen. Alle elevene deltok under gjennomføringen av gruppeintervjuene, mens noen få elever ble valgt ut til semistrukturerte intervjuer. Utvelgelsen av elever til de individuelle intervjuene ble foretatt av

observasjonene foretatt underveis i den praktiske gjennomføringen av CTF. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, noe som vil si at forskeren plukker ut informanter som passer til det en skal undersøke (Thagaard, 2002). Utvalget i studien besto av elever med egenskaper og kvalifikasjoner som kunne kaste lys på problemstillingene fra litt ulike synsvinkler. Det var opp til hver enkelt elev om de ønsket å være informanter i de semistrukturerte intervjuene. Valgte de å ikke være med, kunne de likevel delta i gruppeintervjuene. Samtidig kunne de også være med i gjennomføringen av den praktiske aktiviteten. Faglærer for den bestemte tiendeklassen hadde ansvaret for å styre undervisningsopplegget og ble gitt oppgaven å dele inn lag. Dette var en fordel da faglærer hadde god kjennskap til elevene og på denne måten unngikk ujevne lag.

6.1 Deltakende observasjon

Deltakende observasjon går ut på at forskeren skal være ”ute i felten” og observere aktiviteten i CTF. Fangen (2004) mener deltakende observasjon består av to former for handling på samme tid. Forskeren er i samhandling med andre, i tillegg til at en følger med på hva de gjør. Ved deltakende observasjon trer jeg inn i en rolle som både forsker og menneske (Fangen, 2004).

Fangen (ibid) nevner at det er forskjell mellom observasjonsstudier, nettopp med tanke på hvor deltakende forskeren er i forskningssituasjonen. Fangen (ibid) skiller mellom ulike typer deltakerroller. Deltakelsen kan være alt fra aktiv til passiv. Den ene observatørrollen betegnes som en delvis deltakende observatørrolle. Her er forskeren med i den sosiale samhandlingen, men trekker seg tilbake i selve gjennomføringen av aktiviteten. En fullstendig deltakerrolle går ut på at forskeren deltar i aktiviteten på samme måte som elevene, der han eller hun skal oppleve og føle leiksituasjonen på samme måte som en elev som deltar i aktiviteten. En ikke-deltakende observatørrolle vil si at forskeren opptrer kun på sidelinjen som observatør. Fangen (ibid) legger til at det i flere tilfeller kan være formålstjenlig å pendle mellom de forskjellige observatørrollene.

Fangen (2004) beskriver at deltakende observasjon er en metode som blir flittig brukt i kombinasjon med metoden kvalitativt intervju. Denne kombinasjonen kan lede til en fremkalling av ulike typer data. Gjennom observasjon anskaffes data om det deltakerne foretar seg. Dette kalles handlingsdata. I et kvalitativt intervju får forskeren data om det deltakerne sier, noe som kategoriseres som diskursive data. Bruken av både deltakende observasjon og kvalitativt intervju i en forskningssituasjon gjør at en har mulighet til å behandle intervjudata som selvpresentasjoner. Forskeren kan stille deltakerne spørsmål i

forhold til det en har sett som observatør. De kvalitative intervjuene kan på denne måten forsterke gyldigheten til data en har fått i observasjonen (ibid).

Intensjon med den deltakende observasjonen i dette prosjektet har vært å bevege seg tettere inn til elevenes virkelighet og etablere mer personlig kunnskap om dem. Erfaringen en får i et feltarbeid kan være med å øke forståelse og fortolkning av feltet (Fangen, 2004). Becker (1970) mener at en får en god innsikt i disse menneskene når en følger de over en tidsperiode. I mastergradsprosjektet har denne innsikten vært av stor betydning, da jeg har fulgt utviklingen til elevene og gruppesamhandlingen over en tidsperiode. Gjennom deltakende observasjon har jeg skaffet meg informasjon som deltakerne ikke ville lagt fram i et intervju. Dette har vist seg å være svært betydningsfull informasjon.

Elevene ble observert i alle fasene av undervisningsopplegget, og målet har vært å se hvordan de erfarte samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op play. Ut i fra problemstillingene mine ble elevene observert i hvordan de delte kunnskap og erfaring, og hvordan de forhandlet med hverandre om den taktiske oppgaven i både planlegging, gjennomføring og refleksjon. Think-Share-Perform vektlegger kritisk tenkning som et viktig element i tilegnelsen av nye ferdigheter og kunnskap, og elevenes ytre atferd ga et bilde på om det var en tilstrekkelig refleksjonsprosess eller ikke. Observasjonen har også fokusert på om det var en gjensidig avhengighet mellom gruppe medlemmene, og om en av gruppene håndterte en økt kompleksitet i arbeidsoppgaven.

Deltakende observasjon har vært et godt hjelpemiddel i forhold til utvelgelse av interessante intervjuobjekter. Når jeg var aktivt deltakende i undervisningsopplegget ga det meg en god mulighet til å registrere interessante situasjoner i selve aktiviteten og personer som skilte seg ut enten negativt eller positivt. Det var da interessant å bruke disse personene i de påfølgende intervjuene. En annen fordel var at det skapte gode relasjoner til elevene, noe som gjorde at det ble en mer avslappet tone i gruppeintervjuene og i de individuelle intervjuene. Under den deltakende observasjonen benyttet jeg journalføring og diktafon. Observasjonsdata ble notert ned og registrert som feltnotater. Notatene og lydopptakene var hjelpemiddel for å bearbeide erfaringer underveis og i det videre arbeidet med analysen av data. I prosjektet hadde jeg en forholdsvis deltakende observatørrolle. Jeg deltok aktivt som veileder i både planleggingsfasen og refleksjonsrundene underveis, til forskjell fra gjennomføringen av aktiviteten, hvor jeg fungerte som en observatør på sidelinjen.

Planlegging før CTF

I planleggingsfasen ble deltakerne observert i hvordan de forhandlet om problemløsninger, samtidig som jeg observerte om det var noen av gruppemedlemmene som foretok kompetansedeling. Et annet fokus var å observere om alle på laget arbeidet sammen. Gjennom observasjon registrerte jeg om det var noen som tok kommandoen i planleggingsarbeidet og om det var noen som meldte seg ut. Når vanskelighetsgraden i aktivitetsoppgaven steg i den andre og tredje økta, var det interessant å se hvordan kompleksiteten influerte på forhandlingen om problemløsninger og avhengighetsforholdene mellom gruppemedlemmene.

Gjennomføring av CTF og refleksjonsrunder

I gjennomføringen var det først elementært å se om lagene hadde forstått reglene og prinsippene i CTF. Videre hvordan de tok i bruk taktikken, om de i det hele tatt holdt seg til den eller forhandlet om endringer underveis. Et annet aspekt var hvordan de kommuniserte under aktiviteten, som gikk over et stort område. I gjennomføringen var det av betydning å observere den gjensidige avhengigheten i gruppa. Her var det av interesse å se om noen påtok seg lederroller eller var fraværende i spillet.

I refleksjonsrundene ble gjensidig avhengighet, lagspilleres kompetansedeling og gruppas forhandlinger om taktikk studert. Hensikten var å danne seg et bilde på avhengighetsforholdet mellom gruppemedlemmene, om erfarne lagspillere klarte å overføre kompetanse i gruppa, og samtidig undersøke om laget klarte å forhandle seg fram til taktiske endringer i aktiviteten. Det var også interessant å studere hvordan den økte kompleksiteten innvirket på problemløsningen i laget.

Refleksjon etter CTF

I refleksjonsfasen etter aktiviteten lå fokuset mitt på diskusjonen mellom gruppemedlemmene. Her skulle deltakerne som nevnt analysere og drøfte gjennomføringen. Min rolle var å observere forhandlingene og om det var en gjensidig avhengighet til stede i gruppediskusjonen. På forhånd var jeg spent på om det ville bli store forskjeller i hvordan elevene bidro.

6.2 Fokusgruppe

Diskusjonen ble gjennomført som en fokusgruppe. Et fokusgruppeintervju er en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer (Brandth, 1996). Vanligvis møtes gruppen en gang, men et fokusgruppeintervju kan også gjennomføres med

den tilsvarende gruppen flere ganger. En fokusgruppe består av mellom seks til ti personer og ledes av en moderator (Chrzanowska, 2002). Den kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det i hovedsak er betydningsfullt å få frem mange ulike synspunkter på emnet som er i fokus for gruppen. Moderatoren sin oppgave er å sørge for å skape en atmosfære der informantene kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnene som er i fokus (Kvale & Brinkmann, 2009). Fokusgruppeintervjuer kan bidra til å utdype de temaene som tas opp. Begrunnelsen er at deltakerne kan følge opp hverandres svar med å gi fyldige kommentarer i løpet av diskusjonen (Thagaard, 2002). Metoden forutsetter at medlemmene har et felles grunnlag å diskutere ut fra.

I fokusgruppene i CTF var intensjonen å få svar på hvordan elevene forhandlet om taktikken i de forskjellige fasene, og om det var en gjensidig avhengighet til stede gjennom aktiviteten. Samtidig var det et mål å få avdekket om økt kompleksitet i oppgaven innvirket på problemløsningen i gruppa. Elevene ble gitt anledning til å diskutere dette i en gruppe. Fokusgruppeintervjuet foregikk i refleksjonsfasen, etter gjennomføringen av aktiviteten. Rollen min var som Fern (2001) sier, å legge til rette for ordveksling. Utgangspunktet var at elevene skulle lede denne fasen selv, men at jeg som forsker opptrådte i bakgrunnen som veileder. I refleksjonsfasen brukte jeg en diktafon som ble plassert i midten av elevgruppen. En forutsetning var at det her skulle skapes en diskusjon mellom elevene, der de fikk uttrykt sine tanker og synspunkter.

Intervjuguiden som ble benyttet i fokusgruppen var en forenklet versjon av intervjuguiden som ble brukt i det semistrukturerte intervjuet. Den besto av noen hovedtemaer med oppsatte spørsmål. På forhånd håpet jeg at elevene skulle skape en dialog ut i fra disse spørsmålene. Varigheten på gruppeintervjuet ble satt til cirka 15 minutter. Intervjuguiden ble konstruert slik at den rettet lyset mot forhandling, deling, gjensidig avhengighet og påvirkningen av økt kompleksitet i arbeidsoppgaven.

6.3 Semistrukturert individuelt intervju

Intervju som metode gir generelt et godt grunnlag for innsikt i informantens erfaringer, tanker og følelser (Thagaard, 2002). Det finnes flere former for individuelle intervjuer. I studien ble det brukt et såkalt *semistrukturert intervju* (Kvale & Brinkmann, 2009). Et semistrukturert intervju benyttes når en skal forsøke å forstå temaer fra dagliglivet ut fra intervjupersonens livsverden. Det ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Samtalen mellom intervjuer og informant er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Det semistrukturerte intervjuet følger en intervjuguide med bestemte

temaer. Intervjuet blir vanligvis transkribert, og den skrevne teksten og lydopptakene utgjør til sammen materialet for den etterfølgende innholds- og meningsanalysen (ibid).

Det semistrukturerte intervjuet blir beskrevet som en fleksibel og planlagt samtale hvor man ikke følger et ferdigskrevet manus i intervjusituasjonen (ibid.) Kvale (1997) slår fast at fleksibilitet er avgjørende for å koble spørsmålene til den enkelte informantens forutsetninger. I tillegg må forskeren være åpen for at informanten kan ta opp emner som ikke er planlagt på forhånd. Kvale er av den oppfatning at forskeren også bør ha tilegnet seg kunnskaper om sosiale relasjoner. Forskeren bruker seg selv som et instrument, og benytter seg av en implisitt kroppslig og emosjonell forståelsesmåte som gir en unik tilgang til informantens livsverden (Kvale, 1997). Thomas og Nelson (2009) påpeker viktigheten av at intervjueren har evnen til å forstå og tolke intervjuobjektets kroppsspråk på en riktig måte. Dette kan ha innvirkning på resultatet i prosjektet.

Det semistrukturerte intervjuet ble bygget på en forholdsvis åpen struktur med oppsatte temaer, noe som gjorde at det ikke var nødvendig med en bestemt rekkefølge på spørsmålene, men at de ble knyttet til informantens forutsetninger. Her kunne en risikere at informanten tok opp temaer som jeg ikke hadde forutsett, og som på denne måten kunne være viktig for forskningsvarene i arbeidet. Når en intervjuet 10.klassinger var det viktig å bruke spørsmål som var tilpasset deres alder. Mange vanskeligheter i forbindelse med intervjuer av voksne kan tilspisses ytterligere i intervjuer med yngre mennesker, dersom intervjueren for eksempel stiller lange og komplekse spørsmål og kanskje mer enn ett spørsmål om gangen. Det kan bygges bro over noen av barrierene mellom unge mennesker og voksne hvis de unge intervjues i sine naturlige omgivelser (Kvale & Brinkmann, 2009).

Utvalget av informanter til de individuelle intervjuene ble gjort etter de praktiske gjennomføringene av CTF. I intervjuene brukte jeg en diktafon og en intervjuguide med oppførte temaer og spørsmål. Når alt datamateriale var samlet inn, ble det transkribert fra tale til skriftlig tekst og gjort klart for analyse.

6.4 Intervjuguidene

En intervjuguide defineres som et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt (Kvale og Brinkmann, 2009). Intervjueren bestemmer selv hvor mye han vil holde seg til guiden under intervjuet. Det kan f. eks være slik at informanter kommer med informasjon underveis som er meget interessante i forhold til studiens problemstillinger. Dette kan føre til at intervjueren improviserer med nye spørsmål omkring dette temaet. I det semistrukturerte intervjuet er det viktig at intervjueren går i dybden på de temaene en har satt

opp på forhånd. Hensikten er å få mest mulig informasjon om de bestemte temaene, noe som kan være nyttig for å besvare problemstillingene.

Intervjuguiden i det individuelle intervjuet i CTF hadde et fyldigere innhold sammenlignet med intervjuguiden i fokusgruppeintervjuet. Temaene i denne intervjuguiden ble satt opp i stikkordsform, og under hvert tema var det satt opp ulike oppfølgingsspørsmål. Guiden begynte med et tema som omhandlet den praktiske gjennomføringen av CTF. Under dette temaet ble det stilt spørsmål omkring samarbeidet i fasene med deling, forhandling og gjennomføring. Det andre temaet rettet seg mot den gjensidige avhengigheten i gruppene. Her ble det stilt spørsmål rundt deres og andres bidrag både i planleggingsfasen, gjennomføringen og refleksjonsfasen. Til slutt var det et tema som søkte å få frem hvordan en gradvis økende kompleksitet i oppgaven virket inn på problemløsningen i gruppa.

I fokusgruppen ble de samme temaene tatt opp og flere av de samme oppfølgingsspørsmålene benyttet. Til forskjell fra det semistrukturerte individuelle intervjuet ble det ikke gått like mye inn på temaet omkring gjensidig avhengighet. Begrunnelsen er at spørsmål som går på elevenes bidrag kan være vanskelig å besvare i en fokusgruppe. Min vurdering er at dette er spørsmål som er mest egnet i et semistrukturert individuelt intervju. Varigheten på de semistrukturerte individuelle intervjuene varierende noe. Det korteste intervjuet varte i 16 minutter og det lengste i 21 minutter. De tre fokusgruppeintervjuene hadde en varighet på henholdsvis 15, 18 og 17 minutter. Intervjuguidene for semistrukturert individuelt intervju og fokusgruppe følger med som vedlegg 1.

6.5 Utprøving av en pilotstudie

Undervisnings- og forskningsopplegget ble utprøvd i en pilotstudie. Pilotstudien tok utgangspunkt i den første øktplanen for CTF, som er beskrevet tidligere i oppgaven, og prøvde ut den første timen i undervisningsopplegget samt de tre forskningsmetodene. Deltakende observasjon ble tatt i bruk i planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og refleksjonsfasen. Fokusgruppeintervjuet og det individuelle intervjuet ble gjennomført etter at aktiviteten var avsluttet. I det individuelle intervjuet ble det valgt ut en elev. Hovedhensikten med det individuelle intervjuet var å prøve ut intervjuguiden og teste egne intervjuferdigheter. Pilotstudien ble utført i en tiendeklasse, på samme måte som i planen for selve masterprosjektet.

Resultater og erfaringer fra pilotstudien

Pilotstudien ble gjennomført i en klasse med til sammen 26 elever. Fire av elevene deltok ikke i undervisningstimen på grunn av sykdom og skader. En snødekt idrettsplass ble brukt som arena for undervisningsøkta. Elevene ble delt inn i to grupper bestående av 11 elever på hvert lag. Etter at faglærer hadde gått igjennom regler og prinsipper, samlet jeg den ene gruppa for å legge en kampplan for spillet. Her var det spesielt en elev som tok på seg ansvaret med å organisere gruppa og komme med taktikkforslagene. Forslagene til denne person var konstruktive og nøye gjennomtenkt. De resterende gruppemedlemmene presenterte ikke ideer, men var samstemte om at taktikken til vedkommende skulle følges i spillet.

Begge lagene slet med å få taktikken til å fungere i begynnelsen av CTF. Mange av deltakerne visste ikke helt hvor de skulle plassere seg, og det gikk ikke lang tid før det ene laget hadde kapret flagget og fraktet det over til sitt territorium. Dette førte til at jeg gikk litt utenfor den planlagte undervisningsmetodikken. Jeg stanset aktiviteten og tok en refleksjonsrunde med gruppene etter ganske kort tid, noe jeg gjorde hver gang etter at lagenes flagg hadde blitt kapret og fraktet over grensa. I refleksjonsrunden satte jeg gruppa til å diskutere taktikken deres. Denne runden varte i noen få minutter. Det skulle vise seg at refleksjonen skapte et større engasjement blant elevene sammenlignet med hva tilfellet var i planleggingsfasen. Flere av elevene kom med innspill og gjennom en forhandling ble det foretatt endringer i taktikken. Kommunikasjonen mellom spillerne ble etter hvert mye bedre, noe som påvirket lagsamarbeidet positivt. Elevene var samstemte om at slike refleksjonsrunder var hensiktsmessig for læringsutbyttet deres.

Når aktiviteten var over, satte vi i gang med fokusgruppen. Jeg hadde lagt opp til at alle elevene skulle delta, men fikk ikke muligheten til dette da samtykkeerklæringer fra en del elever manglet. Kun fire elever av de elleve på det ene laget hadde levert samtykkeerklæring til å delta i intervjuet. I begynnelsen av fokusgruppen opplevde jeg at de fire deltakerne var nervøse. Det var tydelig at dette var en ny situasjon for deres del. Etter hvert løsnet stemningen litt opp og samtalen gikk mer naturlig for seg. Jeg fikk da mer fyldige svar på spørsmålene mine. Underveis dukket det opp noen utfordringer i forhold til spørsmålsformuleringene mine. Jeg registrerte at begrepet taktikk var uklart for mange av dem, og dette førte til at samtalen noen ganger stoppet opp.

Til det individuelle intervjuet valgte jeg ut en av de fire elevene som hadde levert samtykkeerklæring. Eleven jeg plukket hadde vært veldig aktiv gjennom hele prosessen, og jeg var derfor interessert i å gjøre et intervju med han. Det individuelle intervjuet ble gjennomført med en varighet på rundt 13 minutter, rett etter fokusgruppen. Eleven hadde da

blitt tryggere på intervjusituasjonen, og vi unngikk en nervøs stemning. Men også her opplevde jeg at enkelte begrep i spørsmålsformuleringene mine var uklart for eleven. Dette førte til at jeg måtte endre spørsmålene. For utfyllende lesing om resultatene og erfaringene fra pilotstudien, se vedlegg 2.

7.0 Resultater

I følgende kapittel framstilles resultatene fra gjennomføringen av CTF. Resultatene presenteres i forhold til studiens problemstillinger. I dette kapitlet opptrer noen av elevene som hovedpersoner i historien jeg prøver å fortelle fra 10.klassen. Disse elevene er gitt navnene Hanne, Håkon, Preben, Anders, Helene og Marianne, som er fiktive navn.

7.1 Deling, forhandling og gjennomføring i CTF

I den første undervisningsøkta observerte jeg at lag rød, som var navnet på laget jeg fulgte, samarbeidet godt i planleggingsfasen. Gruppen valgte tidlig ut Hanne som leder. Hun sørget for at alle på gruppa fikk mulighet til å komme med forslag og innspill i planleggingsfasen. Det var åpenbart at hun hadde mye erfaring fra lagspill og at begrepet taktikk var kjent for henne. Stemningen i gruppa var veldig god og jeg sporet mye optimisme og engasjement. Hanne spilte en sentral rolle med å motivere spillerne til å tro på seg selv og til å ta oppgaven seriøst. I begynnelsen skulle enhver spiller tenke ut sin taktikk som deretter skulle fremlegges i gruppa. Etter noen minutter ble taktikkforslagene presentert og spillerne delte sine ideer omkring aktiviteten med hverandre. Som observatør opplevde jeg at flere involverte seg i planleggingsprosessen og var delaktige i vurderingen av taktikkforslagene. Etter noen minutter hadde gruppa forhandlet seg fram til en taktikk. Jeg oppdaget at det var Hanne som bidro med de fleste elementene i taktikken. Taktikken gikk blant annet ut på at de skulle eliminere motspillere ved å fange dem og sette dem i fengsel. Deretter skulle de spille i faste posisjoner på banen, hvor fokuset var å angripe langs sidene og i midten. Hver enkelt spiller fikk sin spesifikke arbeidsoppgave som skulle utføres. Forberedelsene til aktiviteten var med andre ord grundig gjennomført.

I begynnelsen av aktiviteten registrerte jeg at kommunikasjonen var fraværende. Gruppemedlemmene snakket lite sammen. Likevel klarte de å kapre flagget etter kort tid. Det virket som om spillerne var veldig innstilte på å utføre sine arbeidsoppgaver. I den første refleksjonsrunden ble gruppa enige om å fortsatt holde seg til kampplanen. I tillegg skulle det legges mer vekt på å bedre dialogen under spillet. Det oppsto noen uenigheter om hvilke endringer som skulle gjøres. Samtidig var noen misfornøyde med bidragene til enkelte

spillere. Hanne sto i spissen for å luke bort denne misstemningen og flyttet istedet fokuset over på kampplanen. Laget forhandlet seg fram til en forbedret taktikk-løsning og ble enige om å kommunisere bedre i spillet. I aktiviteten observerte jeg at flere av spillerne diskuterte sammen og utførte taktiske handlinger. Lagsamarbeidet ble en suksess utover i CTF og gruppa vant kampen 4-1. Håkon sa i et av de individuelle intervjuene at lederrollen og erfaringen til Hanne var av stor betydning for gruppa og lagprestasjonen.

– *Det at en person hadde hovedansvaret gjorde at alle hele tiden visste hva de skulle gjøre, mente Håkon. Hannes ansvar fremkallet en trygghet i gruppa.*

- *Hun hadde stålkontroll på oss og på det hun holdt på med. Hun ble j.... viktig for laget, sa Håkon.*

Hanne sa i det individuelle intervjuet med henne at hun er lagkaptein på et håndballlag på fritiden og derfor har mye erfaring med å være i en lederrolle.

- *Å være kaptein betyr at man må være i sentrum, og kaptein er noe jeg har vært i noen år nå. Jeg er ei ganske streng og bestemt jente som begynner å bli god til å få folk til å yte maks, sa hun.*

I gruppeintervjuet var gruppe-medlemmene tilfredse med både samarbeid, taktikk og sluttresultat. Gruppediskusjonen omhandlet stort sett det som fungerte, og dreiet seg lite over på det som ikke fungerte.

I den andre undervisningsøkta var det et kraftig snøvær og mye vind. Deltakerne på lag rød bestemte seg umiddelbart for å bruke samme taktikk som i den første undervisningsøkta. En taktikk som hadde resultert i sluttsifrene 4-1 i favør det røde laget. Det var et enstemmig flertall for at Hanne også i denne undervisningsøkta skulle være lagets leder. Jeg registrerte at hun allerede fra starten av tok mindre ansvar og ikke klarte å vise de samme lederegenskapene som i forrige time. Som lagets leder motiverte og inkluderte hun ikke spillerne i like stor grad. Mitt inntrykk er at hun ikke forsøkte nok denne gangen.

I planleggingsfasen ble det ikke foretatt noen særlig form for forhandling eller deling av kunnskap og ferdigheter mellom deltakerne. I denne fasen kunne jeg tidlig se tegn til at flere av spillerne var umotiverte. Det var kun ett par spillere som i det hele tatt formidlet ideer. Jeg opplevde at de andre spillerne nærmest bare sto i ro og var fysisk til stede. Etter planleggingsfasen satt jeg også igjen med en følelse av at motstanderlaget ble kraftig undervurdert. En kommentar fra en medspiller indikerer akkurat det;

- *Fortsetter vi sånn som vi gjorde sist, så har de ikke en sjanse, sa deltakeren noe skråsikkert før den første kampen startet.*

Mine antakelser ble bekreftet. Spillerne pratet knapt sammen og var ikke like fokusert på arbeidsoppgavene sine. En konsekvens av dette ble at flere av spillerne ble stående mye i ro. Motstanderlaget hadde endret mye på taktikken sin fra forrige gang og var langt mer offensive. Spillerne på lag rød fikk store problemer med å forsvare seg mot denne taktikken og motstanderlaget gikk opp i ledelsen etter bare noen få spilte minutter. I den første refleksjonsrunden registrerte jeg at det var en misstemning innad i lag rød. Spillerne slet med å legge frem konstruktive taktikkforslag. De få forslagene som ble presentert klarte ikke gruppa å forhandle seg frem til. De fleste var av den oppfatning at taktikken burde endres, men uenigheten omkring forslagene gjorde at gruppa holdt seg til den samme taktikken. Dermed fortsatte de i et blindspor. Kommunikasjonen i aktiviteten uteble, noe som resulterte i at gruppa ikke fikk gitt beskjeder til hverandre og gjennomført taktiske endringer i spillet. På motstanderlaget var dialogen mellom spillerne langt bedre og fra min observasjonsposisjon virket det som om de fikk utført flere taktiske grep under aktiviteten. Lag rød evnet ikke å gjøre tilstrekkelige grep og kampen endte til slutt 3-1 til det andre laget.

I det påfølgende gruppeintervjuet innså deltakerne at kommunikasjon var en mangelvare under alle fasene av CTF. I gruppeintervjuet ble det videre fastslått at været og det glatte underlaget fikk en innvirkning på flere av deltakernes motivasjon og ytelse i undervisningsøkta. Elevene konkluderte også med at de tok for enkelt på oppgaven som følge av dominansen i første undervisningsøkt. De la derfor ikke stor nok vekt på arbeidet med forberedelse av taktikk, og innså at de hadde blitt straffet for denne undervurderingen. Preben meddelte i gruppeintervjuet at det ble enkelt å nedprioritere planleggingen da de var så overlegne sist.

- Jeg hadde stor tro på taktikken vår og trodde det skulle bli en "easy match". Det viste seg at jeg tok grundig feil. De kjørte over oss helt, allerede fra første stund. Han synes det var en kjedelig opplevelse og forteller at mange på laget ga opp når både kommunikasjonen og motivasjonen ikke var til stede.

- Resultatet av dette ble en total ydmykelse, sa Preben.

I det individuelle intervjuet med lagleder Hanne, ble det klargjort at dårlig motivasjon som følge av kraftig snøvær og vanskelige baneforhold kombinert med en undervurdering av det andre laget, var faktorer som influerte negativt på lagprestasjonen deres.

- Vi klarte ikke å kommunisere så bra. Det dårlige været førte til at vi ble lite motivert. Hun opplevde at kommunikasjonen ble veldig vanskelig når de ikke så hverandre i snøværet.

- Vi kom litt bort fra hverandre og slet med å finne igjen hverandre i snøværet. Uansett så er det ingen god unnskyldning, da. Lag blå (motstanderlaget) hadde de samme forholdene.

Hanne mener laget skulle ha arbeidet grundigere med taktikken og vært mer seriøse i hele aktiviteten.

I den tredje undervisningsøkta var forberedelsene bedre. Det var i hovedsak to elever som da tok mest initiativ i CTF. Hanne var syk og deltok ikke i undervisningsøkta, og dette åpnet opp for at andre måtte ta mer ansvar. Anders og Helene overtok lederrollen til Hanne. Disse to elevene hadde ikke utmerket seg noe spesielt i de to første undervisningsøktene, men var svært deltakende i denne økta. Jeg fikk raskt en oppfatning av at Anders og Helene hadde mye erfaring fra lagspill. De hadde utvilsomt mye kunnskaper og ferdigheter om strategier og taktikk i lagspill, og delte denne kompetansen med gruppa. I begynnelsen av planleggingsfasen ble det satt av tid til at hvert gruppe medlem skulle tenke ut ideer til gjennomføringen. Likevel var det bare Anders og Helene som la frem konstruktive taktikkforslag. Gruppa klarte aldri å ta en bestemmelse på hvilken taktikk de skulle bruke. Forhandlingen stoppet opp og jeg måtte gripe inn som veileder. Laget fikk hjelp til å veie taktikkene opp mot hverandre, for å kartlegge styrker og svakheter. Deretter ble gruppa enige om en felles taktikk.

Under kampen var kommunikasjonen i gruppa betydelig bedre enn forrige gang, og jeg observerte flere diskusjoner mellom spillerne. Fra min observasjonsposisjon klarte jeg ikke å registrere innholdet i diskusjonene, men i gruppeintervjuet fikk jeg bekreftet at diskusjonene dreiet seg om taktiske grep i aktiviteten. I spillet fikk de gitt taktiske beskjeder til hverandre og gjennomført taktiske handlinger. Anders spilte forsvar og hadde dermed god oversikt over spillet. Han ga angrepsspillerne beskjed om å sette inn mer trykk på den ene siden. Angriperne fulgte Anders sine befalinger, og det taktiske grepet resulterte i at lag rød kapret flagget. I refleksjonsrundene evaluerte de lagprestasjonen og forhandlet seg frem til små endringer av taktikken. Også her sto Anders og Helene frem under forhandlingene. Erfaringen deres skulle vise seg å bli fordelaktig for laget. Lagets prestasjon i denne kampen var vesentlig bedre, men i likhet med forrige gang var motstanderlaget godt forberedt til aktiviteten. Kampen ble svært jevnspilt og endte til slutt 2-2.

Jeg intervjuet etterpå både Anders og Helene individuelt. Både Anders og Helene hadde drevet lenge med lagspill. I CTF delte de denne erfaringen med medspillerne. Anders sa blant annet følgende:

- Jeg har holdt på med fotball i mange år og brukte litt av erfaringen min under leiken. I CTF må man jo tenke både angrep og forsvar, på samme måte som i fotball, og det finnes mange måter å angripe og forsvare seg på. Under leiken spilte jeg i forsvar. Jeg dekket mye rom bakover og fikk tatt mange motspillere. Samtidig prøvde jeg å styre de andre til å holde

posisjonene sine og til å angripe. Det var spesielt på ei side de var ganske utsatt og her ble det store rom, så jeg fikk noen på laget til å angripe på denne siden. Vi fikk tak i flagget etter ei stund og fikk fraktet det over grensa. Anders nevnte at han har spilt mye i forsvar på fotballbanen.

- Da passet det meg godt å være forsvarer i denne aktiviteten. Styrkene mine i fotball er at jeg er flink til å lese spillet og til å posisjonere meg riktig. Også er jeg ganske sterk og vanskelig å komme forbi. Disse ferdighetene fikk jeg god bruk for i CTF. Han kunne informere om at det var flere på gruppa som hadde tilsvarende erfaring.

- Det var stort sett vi som kom med ideer om hvordan vi skulle legge opp taktikk. Anders tror denne erfaringen ble grunnleggende for prestasjonen til laget.

- Vi fikk til mye mer denne her gangen, og det kan jo skyldes jobben vi gjorde, sier han, og sikter da til lagspillferdighetene de brukte i CTF.

Helene har spilt håndball i flere år og tror dette ga henne en fordel i aktiviteten sammenlignet med de som ikke hadde erfaring fra lagspill.

- Vi trener taktikk på nesten hver håndballtrening, og da lærer vi mye om angrepsspill og forsvarsspill. Jeg kan mye om dette. Når CTF består av både angrepsspill og forsvarsspill, vet jeg litt om hvordan jeg skal bevege meg, selv om det er uten ball da. CTF og håndball blir jo ikke helt det samme, men det er noen likheter i mellom dem. Jeg la fram en taktikk for laget og prøvde å få de til å forstå den. Helene opplyser om at de fleste i klassen driver med en eller annen form idrett.

- Vi er en ganske aktiv gjeng. Men det er veldig mange som driver med individuelle idretter. Da sier det seg selv at en ikke trener lagtaktikk. Hun synes det var greit å instruere de andre elevene.

- Jeg har holdt meg litt i bakgrunnen i de første undervisningsøktene, men etter hvert som jeg ble mer og mer kjent med aktiviteten, forsto jeg at CTF og håndball hadde mye til felles og at jeg sånn sett hadde noe å bidra med. Helene tror hjelpen de fikk med å veie taktikkene opp mot hverandre var avgjørende for at det ble en taktikkløsning.

- Ja, ellers ville vi ikke ha kommet noen vei, tror jeg. Vi visste ikke hvilken taktikk vi skulle bruke, men når vi fikk hjelp til å vurdere dem, så ble det lettere å se hvilken taktikk som var best. Etterpå gikk samarbeidet veldig bra. Jeg kan ikke huske vi hadde noen spesielle samarbeidsproblemer.

Marianne, en av de andre elevene, var en av flere uerfarne lagspillere på gruppa. Etter den tredje undervisningsøkta konstaterte Marianne at hun kunne mer om lagtaktikk.

- Taktikk var noe jeg ikke kunne så mye om på forhånd. Men i her timene har jeg har lært mye om det. Jeg har blitt kjent med ulike mønster å forsvare seg på og angripe på. Marianne mener det var stor nytte å ha gruppemedlemmer med erfaring fra lagspill. Hun hevdet at både Hanne, Anders og Helene hadde forbedret hennes taktiske kunnskaper og ferdigheter.

7.2 Gjensidig avhengighet i et samarbeid i CTF

Gjennom de tre undervisningsøktene ble det observert at deltakerne på lag rød var gjensidig avhengige av hverandre i alle fasene i CTF. Det at spillerne på lag rød hadde ulike roller i spillet gjorde at gruppemedlemmene utviklet et avhengighetsforhold til hverandre. I den første undervisningsøkta ble Hanne utnevnt som lagets leder. Hun la ned mye arbeid med å motivere og dirigere gruppemedlemmene i både planleggingen, gjennomføringen og i refleksjonen. I planleggingsfasen la hun spesielt vekt på å inkludere alle gruppemedlemmene i diskusjonen og forhandlingen omkring taktikk. Alle fikk muligheten til å komme med forslag og innspill. Ikke alle benyttet denne muligheten, men de aller fleste på gruppa la frem noen konstruktive løsningsalternativer og kom med innspill. Jeg opplevde at engasjementet til Hanne var med på å skape en veldig sammenspleiset gruppe. Stemningen var god og alle virket å tro på taktikken gruppa til slutt kom frem til.

I gjennomføringen utgjorde alle spillerne viktige brikker for laget. Laginnsatsen var særdeles god. Det var riktignok noen på laget som løp mer enn andre og som bidro mer offensivt og defensivt i spillet. På slutten av aktiviteten ble flere på laget ble slitne. Som følge av dette ble laget mer utsatt for angrep fra motstanderlaget. Håkon fikk god bruk for hurtigheten sin da han ble plassert i angrep. Han tok hele tiden initiativ framover på banen og var et konstant uromoment for motstanderlaget. Hans offensive bidrag gjorde at medspillerne fikk store rom å løpe i. Hanne oppholdt seg i forsvar og brukte sin oversikt til å fortelle medspillerne hvor de skulle bevege seg. Gjennom hele kampen ga hun medspillerne flere taktiske beskjeder. I refleksjonsrundene var hun også en viktig bidragsyter med sin autoritet og inkluderende holdning til medspillerne. Hennes involveringer i både forberedelsen, spillet og evalueringen så ut til å innvirke positivt på sluttresultatet til lag rød i denne undervisningsøkta.

I de individuelle intervjuene med Håkon og Hanne var de to skjønt enige om at alle spillerne på laget var avhengig av hverandre for å lykkes i CTF. Begge mente at alle bidro med ferdigheter og innsats som var avgjørende for lagets prestasjon i aktiviteten. De var også samstemte om at bidragene var ulike i betydning. Håkon føler selv at han bidro mye i CTF, men understreker at flere ble for passive i aktiviteten.

- Jeg er rask og ble brukt i angrep. Her tok jeg mange løp og fikk tatt flagget ett par ganger. Han legger til at ikke alle var like deltakende i aktiviteten.

- En del var veldig flink til å stå mye i ro. De tok nesten ikke sjanser i det hele tatt. Og så var det slik at noen av forsvarerne av og til var treige til å reagere. Flere av oss på laget måtte derfor gjøre ekstra oppgaver. Det gjorde at vi ble veldig slitne. For min del løp jeg konstant fram og tilbake på banen. Vi var egentlig ganske heldige som ikke fikk flere mål i mot. Håkon forteller videre at gruppa gikk nøye igjennom spillernes styrker og svakheter.

- I planleggingsfasen delte vi oppgavene slik at vi som var hurtige skulle angripe, mens de av oss som hadde mye styrke skulle ligge som et slags skjold rundt flagget. For at vi skulle få tak i flagget og hindre motstanderen i å gjøre det samme, var vi avhengig av at alle på laget gjorde arbeidsoppgavene sine. I den første refleksjonsrunden i første undervisningsøkt analyserte de lagets prestasjoner og det de måtte legge vekt på å forbedre i spillet. Hanne forteller at de også gjennomgikk styrkene og svakhetene til motspillerne på lag blå.

- Hensikten var liksom å dra fordeler av dette under spillet, og det gikk veldig bra. Vi tok flagget flest ganger. På spørsmål om hvordan hun selv bidro og hvordan gruppas bidrag var under spillet, svarer hun;

- Jeg fikk pushet spillerne under kampen. Når noen sto i ro prøvde jeg å pushe dem til å gjøre en innsats. For å skaffe meg en best mulig oversikt over laget, snakket jeg med resten av spillerne om å få spille i forsvar. Jeg føler selv at jeg løste den oppgaven godt, men det var noen som var litt late. Det var ganske stor forskjell på hvor aktiv spillerne på laget var. Hanne mener forskjellen gjenspeiler seg i aktivitetsnivået til elevene på fritiden.

- De som rører seg mye på fritiden og som er i god form, løp mye og var de viktigste for laget. Mens de som til vanlig er mest glad i å sitte foran tv'n og dataskjermen ble fort slitne. Hun skynder seg å legge til at disse elevene løp mer enn hva de bruker å gjøre ellers i gymtimene.

- Ofte er de lite med i timene og mange ganger er de ikke med i det hele tatt. I dag var det annerledes. De løp mye mer og for meg så det ut til at de likte aktiviteten godt. Hanne tror årsaken er at CTF er en mer uhytidelig leikaktivitet enn hva de ellers er vant med.

- De er ikke så glad i å konkurrere.

Hun mener at ett par spillere la ned en kjempeinnsats og tok mange sjanser for å skaffe flagget.

- Det er klart at laget var avhengig av de som løp mye og tok sjanser. Uten disse spillerne hadde vi nok ikke klart å få tak i flagget. Men vi må heller ikke glemme de som spilte forsvar. Fra forsvaret ble mye av spillet styrt, og uten forsvaret ville det blitt vanskelig å vinne. Hanne tror at dersom flere hadde løpt mer og bidratt mer offensivt, ville laget ha sanket flere poeng.

- I CTF må en løpe mye og da er det ikke optimalt å ha noen på laget som er i dårlig form. Mange av de som ikke driver med idrett er i dårligere form og de ble raskere slitne i aktiviteten. Hanne konstaterer at de som følge av dette ble svekket både i angrep og forsvar på slutten.

- Men heldigvis ble det bare ett mål på dem.

I den andre undervisningsøkta ble det et helt annet hendelsesforløp. Hannes mislykkede forsøk som leder gjorde at flere problemer meldte seg for laget utover i undervisningsøkta. I planleggingsfasen var det ingen som tok ansvar når Hanne fråtdte sin lederrolle. Som observatør fikk jeg inntrykk av at gruppa hadde gjort seg avhengig av Hanne sitt engasjement i den første undervisningsøkta og at de dermed ble umotiverte da hun viste sitt fravær som bidragsyter på laget. På laget var det enkelte spillere som nærmest ga opp når taktikken ikke virket hensiktsmessig. Flere unnlot å holde posisjonene sine i forsvar og det ble tatt få initiativ framover på banen. I refleksjonsrundene oppsto det konflikter mellom gruppemedlemmene som omhandlet innsats og tilstedeværelse. Stemningen var nesten på bristepunktet, men gruppa fikk ordnet opp i konfliktene uten min inngripen. I spillet fortsatte problemene for lag rød. Fraværet av motivasjon og arbeidsvilje gjorde oppgaven nesten umulig. Laget hadde store problemer med å kapre flagget og klarte heller ikke å etablere et solid forsvar mot lag blå. Motstanderlaget fortsatte å angripe og fikk til slutt uttelling for arbeidet. Passivt spill blant flere spillere på lag rød resulterte i en overbevisende seier til lag blå.

I det individuelle intervjuet med Preben fortalte han at flere av medspillerne etter hvert ble helt fraværende i spillet.

- De ga helt opp. For oss som ønsket å vinne, ble alt mye verre når de ga "f" i det de skulle gjøre. Jeg merket selv at jeg ble forbannet, og prøvde å si i fra. Det hjalp ikke så mye akkurat. Han er sikker på at resultatet ville sett annerledes ut dersom alle på laget hadde lagt ned en skikkelig innsats.

- Det var jo bare å løpe rett forbi dem. De sto bare i ro og sov og prøvde knapt å ta motspillerne. Ellers var det slik at de ikke gikk på løp framover. Da ble det umulig for oss å vinne kampen, fastslår han. Preben er bestemt på at også Hanne ikke tok nok ansvar i aktiviteten.

- Hun skulle være leder i dag også, men hun var ikke det. Hun presset ikke spillerne godt nok. Hanne tar sin del av skylden for at lagsamarbeidet ikke var av like stor kvalitet i den andre undervisningsøkta.

- *Alt sammen ble så teit i dag. Jeg skulle ønske at vi kunne begynt på nytt igjen.* Hun var tydelig misfornøyd med sitt eget bidrag i CTF og mener innsatsen hennes i de to øktene ikke kan sammenlignes.

- *Jeg var overhodet ikke noen leder i dag og tok ikke noe ansvar. Klart, det var ikke noe enkelt heller da når så mange var så umotivert. Men det ble jo ikke noe bedre av at jeg var så slapp.* Hanne tror at dersom hun hadde vært like aktiv som i den første undervisningsøkta, kunne laget fått utrettet mer på banen.

I den andre undervisningsøkta observerte jeg at Marianne var en av de spillerne på lag rød som bevegde seg lite under spillet og som virket å føle seg utilpass i aktiviteten. Hun var heller ikke spesielt delaktig i hverken planleggingsfasen eller i refleksjonsrundene. Marianne forteller i det individuelle intervjuet at motivasjonen sank som følge av kraftig snøvær og samarbeidsproblemer på laget.

- *En ting var at det snødde som bare det. En annen ting var at det ble så mye rot i begynnelsen.* Hun sikter til planleggingsfasen og innledningen av aktiviteten.

- *Ingen kom med forslag til hva vi skulle gjøre, så da ble det sånn at vi brukte den gamle taktikken. Noen på laget trodde den ville virke like bra i dag. Selv var jeg skeptisk ettersom det var mange flere hinder på banen. Da det andre laget fikk flagget over grensa etter bare noen få minutter, begynte jeg å miste troen på at vi skulle få det til. Og det hjalp heller ikke at det snødde så mye. Begge delene påvirket nok innsatsen min i resten av aktiviteten.* Marianne ser i ettertid at innsatsen hennes kan ha virket negativt inn på resultatet til lag rød.

- *Ja, jeg kunne ha gjort mye mer for å hjelpe laget mitt. Jeg var ikke så flink til å gå i angrep og skulle sikkert ha vært flinkere til det.* Hun regner med at hun selv og resten av laget tar lærdom av de feilene som ble gjort.

- *Nå ser vi alle sammen hva som må til for at vi skal klare å vinne. Vi klarte det i den første økta, men ikke i dag. Jeg tror alle, inkludert meg selv, nå skjønner at vi ikke kan gå oss til seieren, men at alle må gjøre en innsats. Vi må bli flinkere til å planlegge og vi må løpe mye mer.* Marianne ser på dette som en god oppskrift for å vinne.

I den tredje undervisningsøkta ble det en overrensstemmelse i planleggingsfasen om at både taktikk og laginnsats måtte endres. Anders og Helene påtok seg lederansvaret og sto i spissen for gruppediskusjonen underveis og var de eneste deltakerne som la frem taktikkforslag i planleggingsfasen. Riktignok kom flere med innspill og deltakelsen i vurderingen av taktikkforslagene var god. Etter noen problemer med vurderingen av taktikkforslagene kom gruppa omsider fram til at de skulle bruke Helene sin taktikk i aktiviteten.

Anders tydeliggjorde innledningsvis at alle på laget måtte legge ned mye arbeid for laget om de skulle vinne kampen.

- Vi må huske at vi jobber som et lag og da må alle jobbe for laget, var en beskjed han ga medspillerne sine før kampen.

Under spillet var laginnsatsen fra første undervisningsøkt tilbake igjen. Jeg registrerte at alle spillerne la ned mye arbeid for laget. Anders og Helene var de to spillerne på laget som skilte seg mest ut gjennom hele undervisningsøkta, og da i positiv forstand. Anders var meget deltakende i forsvarsspillet, samtidig som han kontrollerte spillerne lenger fram på banen. Helene ga medspillerne flere taktiske beskjeder og opererte som en slags lagkaptein sammen med Anders. I tillegg gikk hun stadig på viktige løp framover på banen. Det som var litt fascinerende med Helene var at hun hadde et spesielt bevegelsesmønster. Hun hadde et høyt tempo og løp mye sidelengs, noe som førte til at hun ofte klarte å forvirre motstanderne sine. Marianne var en annen spiller som la ned mye verdifullt arbeid for laget. Hun hadde vært lite deltakende i forrige undervisningsøkt, men denne gangen tok hun langt flere initiativ i angrep. Hun var riktignok ikke den raskeste spilleren på banen. Likevel spilte hun en sentral rolle på laget. Jeg observerte at hennes oppgave var å lokke forsvarerne fram på banen, slik at det ble større rom å angripe i for de andre spillerne på laget. Dette lyktes Marianne godt med.

I gruppeintervjuet møtte jeg positive deltakere som var fornøyd med laginnsats og taktikk. Preben syntes gruppa hadde et mye bedre opplegg i denne økta.

- Taktikken var veldig bra og alle ofret seg for laget. I dag synes jeg det var artig å være med. Det syntes jeg ikke sist. Da var alt et slit når ingenting stemte. Gruppa virket å se viktigheten av hver deltakers arbeid i spillet. Det var en bred enighet om at undervisningsøktas resultat skyldtes en forbedring av lagsamarbeidet.

- I dag jobbet vi for hverandre og ikke for oss selv. Jeg tror mye av forskjellen ligger her, sier Preben, og trekker sammenligninger til den forrige undervisningsøkta.

Anders mente hans medvirkning gjennom hele aktiviteten var betydningsfull for at laget reiste seg og klarte uavgjort i den tredje undervisningsøkta.

- Jeg var en slags forsvarssjef på banen og prøvde å holde posisjonen min samtidig som jeg sørget for at de andre forsvarerne gjorde det. I begynnelsen sto vi veldig høyt, ikke så langt fra grensa. Vi forsøkte å presse høyt. Problemet var at mange av forsvarsspillerne ble litt for ivrig og ble med i angrep. Jobben min var da å minne forsvarsspillerne på de defensive arbeidsoppgavene deres. Etterhvert fikk vi mer kontroll bakover. Han tror denne ingripenen var avgjørende for at lag rødt klarte uavgjort.

- Vi ga de mye plass ei stund, altfor mye plass, spør du meg. Jeg så faren og fikk varslet de andre om å komme seg tilbake i forsvar..

Helene satt igjen med en god følelse etter sine involveringer både før og under CTF.

- Jeg skal ikke ta på meg all æren for at laget gjorde det mye bedre i dag, men jeg synes taktikken min var bra og jeg synes jeg klarte meg godt ellers. På forhånd var hun usikker på gruppas arbeidsvilje og om de i det hele tatt ville håndtere taktikken.

- Jeg skammer meg fortsatt litt over det som skjedde sist gang og må innrømme at jeg fryktet det skulle bli en ny reprise. Sammen med Anders prøvde hun å motivere gruppe-medlemmene i planleggingsfasen.

- Vinnerinstinkt mitt er på topp og jeg hater å tape. Derfor måtte jeg bare gjøre noe for å få laget til å skjerpe seg og til å ta et tak, humrer Helene, med klar adresse til medspillerne sine. Hun forteller at taktikken ble forberedt allerede før undervisningsøkta.

- Tidligere i dag begynte jeg å legge en plan for hva vi kunne gjøre. Kanskje vil noen kalle det juks, men jeg hadde uansett ikke trodd at vi skulle bruke den, og i hvertfall ikke at den skulle være så bra.

Marianne sier hun fant seg mer til rette i denne undervisningsøkta.

- Innsatsen min er jeg fornøyd med. I dag var jeg mye mer med, spesielt i spillet. Jeg sa ikke så mye fornuftig i planleggingen. Taktikk og sånt er ikke det jeg har mest greie på, så det overlot jeg til andre. Hun trivdes godt i rollen som ”lokker”.

- Ja, det var kjempeartig og veldig spennende. Selv synes jeg at det var flere som gjorde mer for laget enn meg, men jeg gjorde meg ikke helt bort. Noen bet på og prøvde å følge etter meg når jeg lokket, og da ble det noen åpninger.

7.3 Økt kompleksitet i oppgaven

I de to siste undervisningsøktene ble det lagt til elementer i aktiviteten som skulle gi lagene flere utfordringer. Etter den andre undervisningsøkta påpekte Preben at det var stor forskjell på vanskelighetsgraden mellom en idrettsbane og et skogsområde som arena for CTF.

- På idrettsbanen var det enkelt å se hverandre og å få kontakt med de på laget. I skogsområdet hadde vi ikke en like åpen kontakt med hverandre. Her ble det vanskeligere å få øye på medspillerne og motspillerne. Han legger til at snøværet var en innvirkende faktor.

- Til tider så vi absolutt ingenting, og det glatte underlaget gjorde det ikke akkurat enklere å løpe. Jeg måtte konsentrere meg skikkelig om å holde meg på føttene, og da ble jeg mer opptatt av å se ned i bakken enn å orientere meg i spillet. Preben understreker at de tilsatte elementene og de vanskelige forholdene var de samme for begge lagene.

- Det blir for lettvindt å skylde på det når vi tapte. Hvis vi hadde planlagt bedre og vært mer seriøse, tror jeg vi hadde fått tak i flagget flere ganger. Og da ville sannsynligvis resultatet ha blitt bedre for vår del.

Hanne mener lag rød har seg selv å takke for at det gikk dårligere denne gangen. Hun betrakter likevel utfordringene som langt større i et skogsområde.

- Vi kan liksom ikke klage for mye heller, for det blir for dumt. Men det er ingen tvil om at det var vanskelig å se hverandre mellom alle trærne. Vi kom hele tiden bort fra hverandre og mistet litt av kontrollen på lag blå. Plutselig var de der, og da var det som regel for seint. Også var det enkelte plasser det var håpløst å bevege seg på. Vi så ikke isen under snøen, og det var flere som falt og skadet seg.

Marianne karakteriserer idrettsbanen og skogsområdet som to helt ulike arenaer for CTF.

- Jeg synes aktiviteten ble helt forandret når vi hadde den i skogen. Det ble trangt, det ble mye enklere å bli tatt, og det ble enda mer utfordrende å hente flagget. Det gjorde at det ble færre løp mot flagget. Jeg kunne f. eks ikke løpe rett fram, men måtte hele tiden stoppe opp for å ikke krasje med trærne og falle på isen. Når vi mistet farten ble vi mye mer sårbare for å bli tatt. Da havnet vi i fengsel, og der ble vi stående i en evighet. Laget var mer opptatt av å hente flagget enn å befri de som sto i fengsel.

Anders synes aktiviteten ble mer spennende i et skogsområde.

- Uten tvil! Det ble ikke den samme måten å tenke på når vi var i skogen. Buskene og trærne var hinder som vi måtte komme oss forbi, og for å komme oss forbi dem måtte vi noen ganger stoppe opp for å finne løsninger. Når vi hadde CTF på en åpen plass, kunne vi løpe rett fram. Det gikk ikke så lett i skogen. Han er tydelig på at utfordringene ble størst i den andre undervisningsøkta.

- Været var veldig dårlig. Jeg så nesten ingenting når det snødde rett inn i øynene på meg. Og med det underlaget så jeg nesten ut som en bambi på glattisen. Alt ble fryktelig vanskelig da. Anders var mer komfortabel med værforholdene og utfordringene i den tredje undervisningsøkta.

- Sikten var mye bedre og spillet åpnet seg mer opp med flere flagg på banen. Det ble ikke en stor klynge på en plass. Spillerne ble mer spredt utover og det ble større plass å løpe på. Jeg synes det ble enklere å få tak i flagget, men mer vrient å forsvare det. Han kan fortelle at det ble foretatt mange endringer på taktikken underveis.

- I starten var ikke taktikken så god som vi trodde den skulle bli og vi måtte gjøre noen små endringer. I den første refleksjonsrunden diskuterte vi hvilke grep vi skulle ta. Det var ikke så

lett å se når de angrep, ettersom de smøg seg gjennom trærne. Dette ble tatt opp i refleksjonsrunden og vi flyttet forsvaret lenger ned og nærmere flaggene våre. Anders slår fast at den største utfordringen med flere flagg i skogsområdet var å forsvare seg. Han mener lag rød var spesielt utsatt når de gikk i angrep.

- Vi solgte oss billig når vi la opp til en offensiv spillestil i begynnelsen. Da ble det enda vanskeligere å forsvare flaggene. Vi sendte så mange i angrep samtidig og ga motstanderlaget mye rom. Mens vi var i angrep, så fikk vi i angrep i mot, og da ble det poeng på dem. Men vi fikk rettet opp dette.

Marianne erfarte en markant forskjell i utfordringene mellom den andre og tredje undervisningsøkta. Også hun konkluderer med at været og isdekket i skogen var påvirkende faktorer.

- Om været var fint og isen var borte ville det nok ikke blitt like ille. I dag var det jo mye bedre vær og sånn sett lettere å spille CTF. Marianne opplevde at innholdet i selve aktiviteten var mer krevende.

- Spesielt å forsvare seg, der slet vi i starten. Vi hadde heldigvis noen på laget som forsto seg på dette med forsvarsspill og da klarte vi oss ganske bra.

7.4 Sammenfatning av resultater

Laget delte taktiske erfaringer og forhandlet godt i den første undervisningsøkta. De kom tidlig fram til en felles taktikk. Hanne påtok seg lederansvaret og styrte gruppa på en utmerket måte gjennom hele CTF. Hun var erfaren innenfor lagspill og utleverte sine taktiske kunnskaper og ferdigheter i gruppa. Taktikken fungerte optimalt og resultatet ble 4-1 i favør det røde laget. I de individuelle intervjuet med Håkon kom det fram at Hanne skapte en nødvendig trygghet i laget.

I den andre undervisningsøkta snødde det mye og blåste kraftig. Hanne tok mindre ansvar som leder og viste ikke de samme lederegenskapene som hun gjorde i siste undervisningsøkt. Hun mislyktes både med å motivere og inkludere spillerne gjennom hele CTF. Under alle fasene var kommunikasjonen en mangelvare i laget. Kampen endte til slutt 3-1 til lag blå. I gruppeintervjuet erkjente spillerne at de hadde tatt for enkelt på oppgaven. Hanne mente været kombinert med en umotivert spillergruppe var faktorer som influerte negativt på lagprestasjonen deres.

Hanne var syk og deltok ikke i den tredje undervisningsøkta. Anders og Helene tok over lederrollen til Hanne og var svært deltakende gjennom hele undervisningsøkta. Begge hadde bakgrunn fra lagidretter, og i CTF delte de sine taktiske kunnskaper og ferdigheter med

laget. Kommunikasjonen var vesentlig bedre under alle fasene av CTF. Kampen ble svært jevnspilt og endte til slutt 2-2. Både Anders og Helene var av den oppfatning at erfaringen deres var av stor nytte for laget og ble utslagsgivende for resultatet.

I den første undervisningsøkta observerte jeg at Hanne la ned mye arbeid med å motivere og dirigere gruppemedlemmene i alle fasene av CTF. Hennes involveringer så ut til å innvirke positivt på sluttresultatet til lag rød i denne undervisningsøkta. I gjennomføringen var det noen på laget som løp mer enn andre og som bidro mer offensivt og defensivt i spillet. Håkon og Hanne var spesielt aktive i henholdsvis angrep og forsvar.

I den andre undervisningsøkta mislyktes Hanne som leder og flere problemer meldte seg for lag rød. Som observatør fikk jeg inntrykk av at gruppa hadde gjort seg avhengig av Hanne sitt engasjement i den første undervisningsøkta og at de dermed ble umotiverte da hun viste sitt fravær som bidragsyter på laget. Under spillet var det flere spillere som nærmest ga opp når taktikken ikke fungerte. Lag blå vant kampen overbevisende. Preben sa i det individuelle intervjuet at han var sikker på laget hadde fått et bedre resultat om alle hadde vist tilstrekkelig ansvar.

I den tredje undervisningsøkta sto Anders og Helene i spissen for endringen av taktikk. Under spillet var laginnsatsen fra første undervisningsøkt tilbake igjen. Anders og Helene var de to spillerne på laget som skilte seg ut gjennom hele undervisningsøkta. Begge var aktive under diskusjonene og forhandlingene av taktikk. Anders var meget delaktig i forsvarsspillet, mens Helene stadig gikk på smarte løp framover.

Det ble lagt til elementer i aktiviteten som skulle gi lagene flere utfordringer. Etter den andre undervisningsøkta påpekte Preben at det var stor forskjell på vanskelighetsgraden mellom en idrettsbane og et skogsområde som arena for CTF. Han mente den klareste forskjellen var at det ble vanskeligere å få øye på medspillerne og motspillerne. Hanne syntes det var vanskelig å se spillerne mellom alle trærne og at spillet ble krevende når medspillerne hele tiden kom bort fra hverandre. Marianne beskriver skogsområdet som trangt, og at det som følge av det ble mye enklere å bli tatt og enda mer utfordrende å hente flagget. Anders opplevde at de i skogen ofte måtte stoppe opp for å finne løsninger på hvordan de skulle pasere hinderne. Han mente forsvarsspillet ble vanskeligere med flere flagg på banen.

8.0 Drøfting

I følgende kapittel drøftes resultatene. Først drøftes resultatene fra deling, forhandling og gjennomføring i CTF. Deretter drøftes resultatene fra gjensidig avhengighet, og fra økt kompleksitet i oppgaven. Avslutningsvis drøftes resultatene fra undersøkelsen på tvers av problemstillingene, noe som peker i retning av en nærmere drøfting av pedagogiske problemstillinger.

8.1 Deling, forhandling og gjennomføring i CTF

Betydningen av overføring og deling av kompetanse

Hanne var lagkaptein på håndballlaget sitt på fritiden. I CTF brukte hun lederegenskapene og lagsspillkompetansen sin. Hun opptrådte som en mentor for grupped medlemmene med begrenset erfaring fra lagidretter. Helene opplyste at de fleste deltakerne på gruppa ikke var aktive innenfor lagidretter. I det individuelle intervjuet etter første undervisningsøkt ga Håkon uttrykk for at Hannes erfaring ble avgjørende for lagprestasjonen. Selv beskrev Hanne seg som en erfaren lagkaptein med en spesiell evne til å oppmuntre deltakere til å yte maks.

Anders og Helene drev til vanlig med henholdsvis fotball og håndball. Gjennom sine handlinger i CTF beviste de sin kompetanse om lagtaktikk. I den tredje undervisningsøkta ble deres taktiske kunnskaper og ferdigheter grunnleggende for lagets taktikkvalg i aktiviteten. Som de to eneste grupped medlemmene la Anders og Helene frem sine taktikkforslag i planleggingsfasen, der Helenes plan til slutt ble veiet og funnet som den tyngste. Både Anders og Helene dro paralleller fra sine lagidretter og over til CTF. I det individuelle intervjuet konstaterte Anders at han overførte lagspillserfaringen fra fotball. Anders så etterhvert elementer i CTF som hadde klare likhetstrekk til blant annet forsvarsspill og angrepsspill i fotball. Det måtte riktignok to undervisningsøkter til før Anders koblet likhetene og involverte erfaringene sine i de ulike fasene i CTF. Til vanlig var han forsvarsspiller i fotball. Anders var blitt kjent med scenarioer fra fotball der han skaffet seg oversikt over motstanderen og dens neste trekk. Under spillet opererte han i forsvaret, som en slags sjef. Her bidro han til at de andre medspillerne posisjonerte seg riktig. Helene på sin side var spesielt deltakende i de taktiske forberedelsene i planleggingsfasen. Det var hennes taktikk som ble anvendt i gjennomføringen. Gruppa reiste seg fra 1-3 til 2-2 i den tredje undervisningsøkta.

Think-Share-Perform-strukturen har som siktemål at deltakere som har mye kompetanse innenfor en aktivitet skal dele sine erfaringer, kunnskaper og ferdigheter med deltakere som er uerfarne på området. Kompetansedeling kan virke forsterkende på

læringseffekten til elevene. Hanne, Anders og Helene hadde begrenset erfaring med CTF, men dro paralleller fra sine respektive lagspill. De klarte å overføre sine lagtaktiske kunnskaper og ferdigheter til CTF. På denne måten inntok de nøkkelroller i gruppeprosessen. I de undervisningsøktene de var sterkt involverte, ble sluttresultatet bra. Mye tyder på at deres komeptanseoverføring påvirket lagprestasjonene positivt i første og tredje undervisningsøkt. Teorien om Think-Share-Perform sier ikke så mye om overføringsverdien av kompetanse fra andre lagidretter og betydningen slike overføringer kan ha for resultatet i et lagspill, men her kommer dette til syne. Spesielt delte Hanne, Anders og Helene sin kompetanse med de andre. Deres taktiske kunnskaper og ferdigheter kom tydelig fram i CTF. Gjennom fasene la de frem ideer og delte sin lagtaktiske kompetanse med gruppemedlemmene. De medvirket til at deltakere på laget oppnådde en bedre læringseffekt. Dette var deltakere som før undervisningsøktene hadde begrensede taktiske kunnskaper og ferdigheter, f. eks. Marianne. Marianne sa i et av de individuelle intervjuene at hun gjennom CTF-timene lærte mye om lagtaktikk, og da spesielt om ulike måter å forsvare seg på og angripe på. Marianne var overbevist om at lærdommen var et resultat av Hanne, Anders og Helene sine bidrag i undervisningsøkta. Denne virkningen understøtter Think-Share-Strukturen og dens fokus på at kompetansedeling leder til en forsterkende læringseffekt. Think-Share-Perform-strukturen markerer at hver enkelts forståelse skal løftes opp på et stadig høyere nivå gjennom trinnene ved hjelp av andre gruppemedlemmers kompetansedeling.

Effekten av fruktbare forhandlinger

Forhandlingen gikk stort sett problemfritt i den første undervisningsøkta. Flere deltakere involverte seg i planleggingsprosessen og var aktive i vurderingen av taktikkforslagene. Etterhvert forhandlet gruppa seg fram til et taktikkforslag. I begynnelsen av aktiviteten konstaterte jeg at laget knapt pratet sammen. Spillerne utførte sine arbeidsoppgaver, men beskjeder og forhandlinger omkring taktiske valg var fraværende. I første refleksjonsrunde ble gruppa enige om å forbedre seg på dette området. I fortsettelsen var dialogen mellom spillerne til stede og deltakerne fikk forhandlet seg fram til taktiske valg. Laget vant som tidligere nevnt kampen 4-1. I den andre undervisningsøkta pratet spillerne knapt sammen i planleggingsfasen. De klarte ikke å fremdrive konstruktive taktikkforslag og bestemte seg etterhvert for å bruke taktikken fra forrige økt. Kommunikasjonen uteble i gjennomføringen, og det gikk ikke mange minuttene før det andre laget hadde tatt ledelsen. Spillerne maktet ikke å forhandle seg fram til problemløsninger i refleksjonsrundene, og i aktiviteten fortsatte fraværet av kommunikasjon mellom gruppemedlemmene. Motstanderlaget kommuniserte

bedre og fikk forhandlet seg fram til flere taktiske grep under aktiviteten, og vant til slutt kampen 3-1. I den tredje undervisningsøkta fikk gruppa forhandlet seg fram til et konstruktivt taktikkforslag i planleggingsfasen. Gjennom aktiviteten og refleksjonsrundene var de taktiske forhandlingene og dialogen eksisterende i gruppa. Laget fikk stadig foretatt justeringer av taktikken, både i aktiviteten og i refleksjonsrundene. Kampen endte til slutt 2-2.

Think-Share-Perform-strukturen holder forhandling som verktøy under innlæring av kunnskaper og ferdigheter i lagspill. Gruppemedlemmene skal forhandle seg fram til problemløsninger. Et innblikk i lagprestasjonene i de tre undervisningsøktene får fram betydningen av fruktbare forhandlinger og dialoger i CTF. Sluttresultatet ble bedre de gangene gruppa samarbeidet godt under forhandlingene og fikk gitt taktiske beskjeder til hverandre i spillet. I undervisningsøkta hvor forhandlingene strandet og dialogen nærmest var en mangelvare, oppnådde gruppa et dårlig resultat. Strukturen har imidlertid et begrenset fokus på hensikten av å etablere fruktbare forhandlinger og dialoger under taktiske oppgaver. I den andre undervisningsøkten så jeg hvordan dårlig kommunikasjon gikk utover gruppas lagprestasjon. Gruppa klarte ikke å forhandle seg fram til problemløsninger og pratet lite sammen under aktiviteten. Think-Share-Perform-strukturen legger opp til at elevene skal oppmuntres til forhandlinger i frembringelsen av løsningsforslag, men begrunner ikke i særlig grad hensikten. Resultatene i studien viser at gruppemedlemmene kom fram til gode problemløsninger de gangene kommunikasjonen fungerte i laget. Dette får fram at det er viktig å etablere konstruktive forhandlinger og dialoger i et lagspill.

8.2 Gjensidig avhengighet i et samarbeid i CTF

Viktigheten av å arbeide sammen

Undersøkelsen viser hvilke konsekvenser manglende innsats kan få for lagprestasjonene i CTF. Gjennom observasjon og individuelle intervju la jeg merke til at det var forskjell på elevenes innsats i alle undervisningsøktene. I den andre undervisningsøkta så jeg at innsats var en mangelvare blant flere spillere. Denne kampen tapte laget 1-3. Dette resultatet kan analyseres opp i mot Co-op Play-strukturens intensjon om at elevene skal innse at de er knyttet sammen til hverandre (Dyson & Grineski, 2001). Dersom det er slik at ett gruppemedlem feiler, betyr det at hele gruppa feiler (Johnson & Johnson, 2006). Et lagspill som CTF legger opp til at spillerne skal arbeide sammen om å kapre flagget. I den andre undervisningsøkta virket det som om flere elever ikke innså behovet av å arbeide sammen som et lag, deriblant Hanne og Marianne. Hanne utførte ikke lederoppavene sine og Marianne

var svære lite delaktig gjennom alle fasene i CTF. Grappa fikk store samarbeidsproblemer og oppnådde et begredelig sluttresultat. Co-op Play-strukturen legger til grunn at hver enkelt elev skal involveres slik at de har en betydning for sluttresultatet (Dyson & Grineski, 2001). Når både Hanne, Marianne og andre gruppe-medlemmer unnlot å utføre sine arbeidsoppgaver, så vi de negative konsekvensene dette fikk for grappas lagprestasjon. Når spillere feilet, feilet også laget. Resultatet skaper en forståelse av hvor nødvendig det er at alle utfører sine arbeidsoppgaver, og forsterker den gjensidige avhengigheten i et lagspill som CTF. Dette kan vi også se opp i mot utviklingen i de to andre øktene. I både første og tredje undervisningsøkt la de aller fleste spillerne ned mye innsats i CTF og gjennomførte sine arbeidsoppgaver. Belønningen ble en god lagprestasjon. Når spillerne arbeidet sammen og ingen feilet, utviklet laget en gjensidig avhengighet som medførte at laget fikk positive sluttresultater. Dette bestyrker Co-op Play-strukturen og dens fokus på at gruppe-medlemmene må arbeide sammen for å nå mål.

Under alle tre øktene var det spillere som bidro mer enn andre. Som tidligere nevnt var det stor forskjell på deltakernes fysiske form og erfaring med lagspill. Enkelte spillere var mer utholdne og visste mer om hvordan de skulle posisjonere seg i spillet. Dette indikerer at grappa utviklet et sterkere avhengighetsforhold til disse personene. Når en kompetent lagspiller som Hanne viste sitt fravær som leder i den andre undervisningsøkta, kom dette avhengighetsforholdet tydelig fram. Om ikke Anders og Helene hadde vist tilsvarende lederansvar i den tredje undervisningsøkta, er det grunn til å tro at utfallet hadde blitt av samme karakter som i den andre økta. Grappa utviklet derfor et avhengighetsforhold til de tre spillerne. Co-op Play-strukturen sier ikke noe om slike avhengighetsforhold. Den markerer at hvert gruppe-medlem har bestemte oppgaver med betydning for måloppnåelsen, men trekker ikke fram eventuelle forskjeller mellom elevs bidrag i gruppeoppgaver. Min undersøkelse får fram hvordan sterke avhengighetsforhold kan etableres til kompetente medspillere, og at dette blir viktig for grappas totale resultat. Med slike forhold kan en risikere at elever gjør seg for avhengig av medelever for måloppnåelse. Faren er da stor for at noen blir såkalte ”gratispassasjerer” og får et begrenset læringsutbytte. Når Hanne, Anders og Helene tok ansvar og kontroll i CTF, kan deres bidrag ha ført til at noen av medspillerne meldte seg ut av prosessen og tilegnet seg lite taktiske kunnskaper og ferdigheter. Til tross for at laginnsatsen var framtreddende under spillet i disse to øktene, var det flere deltakere som unnlot å komme med taktikkforslag og innspill i både planleggingsfasene og i refleksjonsrundene i CTF.

Marianne sa i det individuelle intervjuet etter tredje undervisningsøkt at hun fikk et stort læringsutbytte gjennom CTF-timene. Hun spilte en tilbaketrukket rolle i både

planleggingen og refleksjonsrundene, men hun var veldig deltakende i gjennomføringen. Læringsutbyttet hennes kan ha vært størst under selve aktiviteten, da hun fikk spesifikke oppgaver å arbeide med. Co-op Play-strukturen klarlegger at hvert gruppedlem skal utføre bestemte oppgaver. Jeg observerte hvilke følger det fikk når spillerne ikke hadde spesifikke arbeidsoppgaver i planleggingsfasene og refleksjonsrundene. Da var fraværet i deltakelsen større enn i aktiviteten. Hvert gruppedlem bør ha bestemte oppgaver gjennom hele CTF. Her må oppgavene deles etter hvilken kompetanse elevene sitter på. En ide kunne vært at elevene ble tildelt ulike roller ut i fra deres erfaringer fra lagspill. Noen kunne f. eks ha motivert spillerne, ledet diskusjonene, kontrollert at arbeidsoppgavene ble utført osv. Hver elev ville fått spesifikke oppgaver og dermed blitt mer involvert i lagspillet. Forhåpentligvis kunne en slik løsning ha resultert i et økt læringsutbytte for alle.

En kritisk bemerkning til Co-op Play-strukturen er at strukturen virker å være sårbar for elever som distanserer seg fra sine arbeidsoppgaver. Co-op Play-strukturen oppfordrer lærere til å påminne elever om behovet av å arbeide sammen i et lagspill. Før hver økt i mitt undervisningsopplegg ble elevene gjort oppmerksom på dette, men likevel var det flere som unnlot å utføre sine arbeidsoppgaver. I ettertid ser jeg at oppfordringen burde vært gitt oftere. Det er mulig en da kunne unngått fraværende lagspill.

Co-op Play-strukturen virker også å være utsatt for elever som har dårligere forutsetninger for å lykkes i lagspill. Det kan være mange grunner til at spillernes bidrag er ulike i CTF. I studien fremkom det klare forskjeller mellom deltakernes forutsetninger, og da spesielt i ferdigheter som løpskapasitet, hurtighet, reaksjon og taktikkforståelse. Co-op Play-strukturen sier ikke noe om elevforutsetninger og hvordan dette kan innvirke på sluttresultatet i en gruppeoppgave. I den første undervisningsøkta var det flere som ble slitne på slutten av aktiviteten, noe som ga utslag i mer løping på deltakerne med høyere løpskapasitet. Dersom gruppa var uten spillere med slike løpsferdigheter, ville utfallet trolig blitt et annet. Her så jeg hvordan forutsetningene influerte på lagprestasjonen, til tross for at det ble en 4-1 seier. Hvis den fysiske formen hadde vært like god blant alle gruppedlemmene, ville laget sannsynligvis fått et enda bedre resultatet. Co-op Play-strukturen oppfordrer heller ikke læreren til å utføre hensiktsmessige gruppesammensetninger. En uheldig sammensetning ville vært om elevene med dårligst løpskapasitet var blitt plassert på samme gruppe. De fleste lærere har vanligvis en oversikt over sine elevers forutsetninger, men for nye lærere og vikarlærere er dette ofte en utfordring. Dersom de pedagogiske retningslinjene i strukturen hadde klargjort dette, kunne en unngått uheldige gruppesammensetninger, som videre kunne ledet til negative influeringer på elevenes læring.

8.3 Økt kompleksitet i oppgaven

Økt kompleksitet påvirker lagprestasjon

Hverken Co-op Play-strukturen eller Think-Share-Perform-strukturen gir uttrykk for å fokusere på hvordan økt kompleksitet i arbeidsoppgaven kan innvirke på lagsamarbeid og sluttresultat i et lagspill. Forsøket med å øke kompleksiteten i undervisningsopplegget kan ha vært en faktor som virket inn på lagsamarbeid og lagprestasjon i CTF. Primært var kompleksiteten å bytte arena fra en oversiktelig idrettsbane til et skogsområde. Dette skulle gi elevene større utfordringer i forhold til bevegelse og kommunikasjon. I den andre undervisningsøkta var det vanskelige værforhold og et glatt underlag. Gjennom timen strevde lag rødt med å håndtere bevegelse og kommunikasjon i skogsområdet.

Preben sa i det individuelle intervjuet at det ble vanskeligere å se hverandre og å få øye på medspillerne og motspillerne i skogen. Han tilføyde at snøværet og isen var faktorer som gjorde at vanskelighetsgraden ble enda høyere. Preben måtte konsentrere seg ekstra mye om å holde seg på føttene. Dette førte til at han ble mer opptatt av å se ned i bakken enn å orientere seg i spillet. Anders forklarte at busker og trær var hinder som gjorde at både forsvarsspill og angrepsspill ble forandret i den andre undervisningsøkta. Han la også til at snøværet og isdekket førte til at de måtte stoppe opp flere ganger under spillet, og at dette resulterte i at de oftere kom i fengsel. Hanne fortalte at spillerne hele tiden kom bort fra hverandre i skogen. På denne måten mistet de kontrollen på motstanderlaget. Gruppa fikk til slutt et dårlig resultat.

I den tredje undervisningsøkta var det oppholdsvær og et tynt snødekke. Det ble tilsatt flere flagg med det formål å øke kompleksiteten i arbeidsoppgaven. Elevene håndterte utfordringene bedre og oppnådde til slutt et brukbart sluttresultat. Marianne sa i det individuelle intervjuet etter tredje undervisningsøkt at det ble enklere å spille CTF når været var bedre. Anders var av den oppfatning at flere flagg førte til at det ble vanskeligere å forsvare flaggene, men også han syntes arbeidsforholdene ble bedre når sikten var klarere. Resultatene i studien signaliserer at arenabyttet og værforhold økte oppgavens kompleksitet i den andre undervisningsøkta. Det foreligger data som gir grunnlag for å tro at elevene fikk et økt læringsutbytte i den siste CTF-timen. Mye tyder på at laget brukte den andre økta til å gjøre seg kjent med utfordringene i skogsområdet. Det kan se ut som de overførte denne erfaringen og brukte den til noe positivt i den tredje undervisningsøkta. Selv om Anders antydte at det ble vanskeligere å forsvare seg, var gruppa mer forberedt på oppgaven. Laget mestret utfordringene og oppnådde en god lagprestasjon.

8.4 Drøfting av andre temaer som er litt på tvers av problemstillingene

Videre i oppgaven drøftes data fra undersøkelsen som til en viss grad kan kobles til problemstillingene, men som er mer på tvers av dem.

Lederrollens innvirkning på lagprestasjon i CTF

Utfallene av de to første undervisningsøktene tydeliggjør betydningen av en lederrolle i laget. Etter Hannes positive inntreden i laget i første undervisningsøkt så det ut som om gruppa hadde utviklet et sterkt avhengighetsforhold til henne. Når Hanne sviktet i den andre økta, sviktet også flere medspillere og laget tapte til slutt med overbevisende sifre. Her må det tas et forbehold om at dårlig spilleforhold, umotiverte gruppemedlemmer og en undervurdering av motstanderlaget var faktorer som kan ha gjort avhengighetsforholdet til Hanne sterkere. I en slik situasjon er det sannsynlig at det ble et enda større behov for en lagkaptein. Likevel er det vanskelig å komme bort fra viktigheten av å ha ledertyper i CTF. Dette behovet gjenspeiler seg også i den tredje undervisningsøkta, hvor Anders og Helene tok føringen som gruppas ledere. Forskjellen er at det denne gangen var to deltakere i lederrollen. Anders og Helene førte mye av Hannes arbeid videre. Begge var dyktige til å oppmuntre medspillerne til å yte innsats og til å forholde seg til arbeidsoppgavene sine. Sammenligner vi lagprestasjonene fra første og tredje undervisningsøkt med lagprestasjonen i andre undervisningsøkt, får vi et klarere bilde av situasjonen. I motsetning til andre undervisningsøkt, hadde gruppa personer som tok lederansvar i både den første og tredje undervisningsøkta. Til sammenligning med 1-3 tapet i andre runde av CTF, klarte gruppa henholdsvis 4-1 og 2-2 i første og tredje runde av CTF. Studerer en resultatene, ser en raskt at lagprestasjonen var god da lederrollen fungerte. Dette viser at både Hanne, Anders og Helene var kompetente lagspillere med gode lederevner. Betrakter enn lagprestasjonene tyder det på at slike ledere innvirket positivt på lagprestasjonen i CTF.

Think-Share-Perform-strukturen unnlater å fokusere på lederroller under innlæring av kunnskaper og ferdigheter. Strukturen påpeker at lærere skal oppmuntre elever med kompetanse i aktiviteten til å dele kunnskaper, ferdigheter og erfaringer med andre deltakere, men det er uklart om det her menes i form av ledelse. Det er vanskelig å vurdere om strukturen plasserer lederroller innenfor denne kompetansen. Å ha kompetanse i en aktivitet kan blant annet innebære å være flink til å formidle taktiske beskjeder og til å dirigere medspillere, noe som kom til uttrykk i CTF.

Co-op Play-strukturen har en intensjon om at lærer forklarer og modellerer nødvendigheten av sosiale ferdigheter, og at suksess i gruppearbeid ikke oppnås uten medlemmenes tilegnelse av disse ferdighetene (Dyson & Grineski, 2001). Sosiale ferdigheter består blant annet av å være i stand til å utøve lederskap. Co-op Play-strukturen kommer på denne måten inn på lederrollen, men unnlater å framstille lederrollens betydning. Når utviklingen i lagprestasjon virker å basere seg på kompetente lagspillere med gode ledereevner, virker det uklart hvorfor ledelse ikke er et sentralt element i hverken Think-Share-Perform-strukturen eller i Co-op Play-strukturen. Resultatene i studien utfordrer strukturene til å sette lederrollen i et skarpere lys.

Positive samspillferdigheter og individuelt ansvar

I CTF er det ikke tilstrekkelig med bare taktiske kunnskaper og ferdigheter. Spillere med mye erfaring fra lagspill må også ha evnen til å dele sin kompetanse. På samme måte må uerfarne spillere åpne opp for å ta i mot denne delingen, slik at de tilegner seg taktiske kunnskaper og ferdigheter. Forutsetningen for kompetansedeling er at spillerne bruker sosiale ferdigheter. Co-op Play retter fokus mot bruk av sosiale ferdigheter i et lagspill. Dette kan analyseres opp i mot det tredje elementet innenfor samarbeidslæring, som er positive samspillferdigheter. Dette er ferdigheter som innebærer å kunne ta avgjørelser, utøve lederskap, bygge opp tillit, kommunisere og løse konflikter (Johnson & Johnson, 2006). Denne undersøkelsen viser at disse ferdighetene ble tatt i bruk i den første og tredje undervisningsøkta, og at det i hovedsak var Hanne, Anders og Helene som brukte disse ferdighetene i størst grad. I første undervisningsøkta utøvde Hanne lederskap i form av å kontrollere medspillernes arbeidsoppgaver i spillet, samtidig som hun grep inn når det oppsto konflikter. Laget kommuniserte godt under hele økta og gruppa foretok taktiske avgjørelser i spillet. Spillerne så også ut til å utvikle tillit til hverandre. Kampen endte som nevnt 4-1. I den andre undervisningsøkta brukte hverken Hanne eller de andre på gruppa i særlig grad positive samspillferdigheter. Ingen utøvde lederskap, kommunikasjonen var dårlig, gruppa slet med å ta taktiske avgjørelser, og tilliten til hverandre ble redusert utover i økta. Laget ble tidvis rundspilt og tapte til slutt 1-3. I den tredje undervisningsøkta hadde gruppa funnet tilbake til de positive samspillferdighetene. Spillere som Anders og Helene utøvde lederskap i alle fasene av CTF. Kommunikasjonen mellom gruppemedlemmene var stort sett til stede gjennom hele økta. Gruppa tok stadig taktiske beslutninger og spillerne utviklet tillit til hverandre. Kampen endte til slutt 2-2.

Ved å sette bruken av positive samspillferdigheter opp i mot lagprestasjon i de tre undervisningsøktene, ser en at resultatene ble bedre i de øktene gruppemedlemmer tok i bruk slike ferdigheter. Laget klarte riktignok uavgjort i den siste økta, men tar en ydmykelsen i andre undervisningsøkt i betraktning, var det en fremgang å spore i tredje runde av CTF. Fremgangen i denne CTF- runden kan være en direkte årsak av gruppas anvendelse av det tredje elementet innenfor samarbeidslæring. I økta hvor positive samspillferdigheter utble, fikk gruppa et dårlig sluttresultat. Data bidrar derfor til å forsterke betydningen av disse ferdighetene i et lagspill som CTF. Johnson & Johnson (2006) er klar på at et slikt enkeltkomponent er essensielt å ta i bruk for at et gruppesamarbeid skal fungere. Med utgangspunkt i tre undervisningsøkter skal en være forsiktig med å trekke slutninger, men resultatene er med på understøtte Johnson & Johnson (2006) sine oppfatninger omkring elementet.

I foreliggende undersøkelse synes det å være rimelig grunn til å hevde at det var en nødvendighet med individuelt ansvar i gruppearbeidet. Co-op Play-strukturen vektlegger at hvert enkelt gruppemedlem har bestemte oppgaver med betydning for måloppnåelsen, og at elever kun når sine mål når alle viser ansvar i gruppearbeidet (Dyson & Grineski, 2001, Johnson & Johnson, 2006). Gjennom alle tre undervisningsøktene kom det tydelig fram at lagprestasjonen var basert på deltakernes ansvar. Når spillere unnlot å utføre sine arbeidsoppgaver, ble laget straffet for slike ansvarsfravær. Et eksempel var når spillere som Marianne og Hanne viste mangelfull innsats i den andre undervisningsøkta. Ved å innta en passiv rolle under CTF, overlot de ansvaret til andre gruppemedlemmer. Dette førte til at enkelte spillere på laget fikk for omfattende arbeidsoppgaver til at gruppa kunne vinne kampen. Data underbygger at individuelt ansvar er en vesentlig faktor i et lagspill som CTF. I studien har vi sett konsekvensene av spillere som fraskriver seg ansvar i et gruppearbeid.

Problemløsende gruppearbeid frembringer læring

Resultatene fra studien gir en forestilling om at problemløsende gruppearbeid i CTF frembringer læring hos elever. Samarbeidslæring er en problemorientert arbeidsform når elevene selv får muligheten til å produsere problemløsninger. Undervisningsformen og Co-op Play-strukturen understreker at elevene må arbeide sammen for å kunne nå mål (Dyson & Grineski, 2001, Johnson & Johnson, 2006). Målet i undervisningsøktene var å kapre flagget fra motstanderlaget og vinne kampen, noe som forutsatte at lagene måtte produsere fungerende taktikker. Tendensen i resultatet er at elever oppnådde et læringsutbytte med arbeidsformen. Gruppemedlemmene fikk ikke noen oppskrift fra lærer og ble gitt ansvaret for

deres egen læring. Elevene prøvet og feilet og forhandlet seg fram til taktikker som både fungerte og ikke fungerte. Elevene dannet seg etterhvert en oversikt over problemløsninger som ga gode resultater i CTF. Data dokumenterer at elever utviklet taktiske kunnskaper og ferdigheter i undervisningsøktene. Betrakter en disse data, ser det ut som arbeidsformen fremmet læring i et lagspill som CTF. Dette åpner opp for en diskusjon omkring bruken av et problemløsende gruppearbeid også i andre kroppsøvingsaktiviteter. Et interessant fokus ville vært å studere hvordan arbeidsformen innvirket på elevens læring i andre aktiviteter i faget. Arbeidsformen kunne f. eks blitt gjennomført i en kroppsøvingstime med innføring av ulike ballspill. En lignende type studie med f. eks. rugby som aktivitet, kunne bidratt til å belyse arbeidsformens læringseffekt i ballspill.

Effekten av refleksjon i og etter CTF

Undervisnings- og forskningsopplegget var konstruert med refleksjonsrunder og gruppeintervju i hver undervisningsøkt. I studien er det gjort erfaringer med virkningen av refleksjon i et gruppearbeid. Prosessvurdering er et av elementene i samarbeidslæring, noe som innebærer refleksjon. Her legges det vekt på at elevene skal foreta evalueringer etter endt gruppearbeid. Think-Share-Perform-strukturen går ikke inn på refleksjonsbegrepet i særlig grad. Derimot oppfordrer Co-op Play-strukturen læreren til å gjennomføre en gruppeprosess på slutten av hver time, der elevene skal vurdere aktiviteten og dele sine tanker med gruppa. I CTF brukte gruppemedlemmene refleksjonsrundene og gruppeintervjuene til å evaluere og foreta endringer på taktikken. Når deltakerne fikk mulighet til å reflektere over aktiviteten, fant de nye fokusområder og problemløsninger som så ut til å påvirke prestasjonene positivt i CTF.

I begynnelsen av den første undervisningsøkta kommuniserte gruppa dårlig. I den første refleksjonsrunden evaluerte spillerne aktiviteten og ble enige om at både taktikk og dialog måtte forbedres under gjennomføringen. Etterpå var det var det flere tilfeller av angrep i spillet. Samtidig ble det foretatt flere forhandlinger og taktiske utførelser på banen, noe som bekreftet at kommunikasjonen var blitt bedre. Laget vant kampen med overbevisende sifre. Her hadde gruppemedlemmene brukt refleksjonsrunden til å forbedre dialogen og forsterke taktikken i CTF. Dette gir en indikasjon på at refleksjonsrundene ble et nyttig verktøy for å spisse taktikk og til foreta andre nødvendige grep i gjennomføringen. En forutsetning var at gruppa brukte refleksjonsrundene effektivt. I den andre undervisningsøkta utnyttet ikke laget rundene til å tilføre nye ideer i spillet. I neste CTF-time reflekterte gruppa over aktiviteten og

fikk justert på taktikken i refleksjonsrundene. Fremgangen i denne undervisningsøkta kan komme av at laget gjennomførte grundigere refleksjoner.

Undersøkelsen viser også gruppediskusjonens betydning. Etter hver undervisningsøkt skulle gruppa drøfte lagsamarbeid, taktikk, gjensidig avhengighet og lagprestasjon. I den første diskusjonen etter de første kampene var gruppemedlemmene tilfredse med både samarbeid, taktikk og sluttresultat. Gruppediskusjonen omhandlet stort sett det som fungerte, og dreiet seg lite over på det som ikke fungerte. Manglende vurderinger i diskusjonen kan ha virket negativt på lagprestasjonen i den andre økta. I det påfølgende gruppeintervjuet innså deltakerne at de tok for enkelt på oppgaven etter dominansen i foregående økt. En grundig gjennomgang av de positive og negative delene av taktikk og gruppesamarbeid kan ha ført til at gruppa ble bedre forberedt til neste økt. Dette gir grunnlag for å tro at forberedelsene influerte på lagsamarbeidet og videre sluttresultatet. Deltakerne dro fordel av refleksjonsrundene og gruppeintervjuet de gangene det ble foretatt omfattende vurderinger av taktikk og lagsamarbeid, virket det som. Mye tyder på at både refleksjonsrundene og gruppeintervjuet kan ha ledet til positive lagprestasjoner i CTF.

9.0 Avslutning

Mastergradsoppgaven har hatt som hensikt å undersøke tiendeklasseelevers erfaringer med samarbeidslæring, da nærmere bestemt samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play. Gjennom deltakende observasjon, gruppeintervjuer og individuelle intervjuer har det blitt innhentet et relativt stort datamateriale, som er sortert, analysert og drøftet opp i mot relevant teori på feltet og knyttet til studiens problemstillinger. Det er også blitt drøftet data som til en viss grad omhandler mer generelle forhold ved samarbeidslæring.

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at kompetente lagspillere påvirket lagprestasjonen positivt og samtidig medvirket til at uerfarne lagspillere fikk en bedre læringseffekt. Sluttresultatet ble bedre de gangene gruppemedlemmene forhandlet godt og fikk gitt taktiske beskjeder til hverandre i spillet. Spillerne var gjensidig avhengige av hverandre i lagspillet og hver deltaker spilte en betydningsfull rolle i gruppeprosessen. Laget ble straffet når enkelte deltakere unnlot å utføre sine arbeidsoppgaver. Gruppa utviklet et sterkt avhengighetsforhold til medspillere som hadde høy kompetanse i lagspill generelt. Når en kompetent lagspiller som Hanne viste sitt fravær som leder i den andre undervisningsøkta, kom avhengighetsforholdet tydelig fram.

Co-op Play-strukturen legger til grunn at hvert gruppemedlem skal utføre bestemte oppgaver. Gjennomføringen var den eneste fasen hvor spillerne hadde spesifikke

arbeidsoppgaver. Sammenligner en deltakelsen i de ulike fasene, var den klart lavest i planleggingsfasen og refleksjonsrundene. Økt kompleksitet i arbeidsoppgaven kan virke inn på gruppesamarbeid og lagprestasjon i CTF. Mye tyder likevel på at det var en kombinasjon av værforhold, umotiverte spillere og økt kompleksitet i arbeidsoppgaven som påvirket læringsutbyttet i den andre undervisningsøkta.

Undersøkelsen viser hvordan lederrollen influerte på lagsamarbeidet og lagprestasjonen i CTF. I de undervisningsøktene spillere tok lederansvar, skaffet laget seg gode sluttresultater. Det viste seg også at laget utviklet et godt samarbeid og fikk et positivt sluttresultat når spillere tok individuelt ansvar og brukte positive samspillferdigheter. Dette var ferdigheter som å ta avgjørelser, utøve lederskap, bygge opp tillit, kommunisere og løse konflikter.

Siden slutten av 1980-tallet har det internasjonalt blitt en økende forskningsaktivitet innenfor samarbeidslæring i kroppsøving. Ben Dyson har sammen med flere forskere utført studier som viser fordelene ved bruk av undervisningsformen i kroppsøving. Dyson (2001, 2002) gjennomførte studier som viste at bruk av samarbeidslæring forbedret elever sine strategievner og at elever oppnådde suksess når de hjalp hverandre med å lære (Dyson, Griffin & Hastie, 2004). I Norge har forskning av denne typen ikke blitt utført, så vidt meg bekjent. Forskningen til Dyson og andre forskere gir et grunnlag som kan brukes til å foreta studier med samarbeidslæring i kroppsøving i Norge. Dette kan være et nyttig område å utføre forskning på.

I studien har en sett lederrollens innvirkning på sluttresultatet i et gruppearbeid. Hverken Think-Share-Perform-strukturen eller Co-op Play-strukturen går inn på betydningen av slike roller i et lagspill. Dette åpner opp for å foreta nye studier som avdekker lederrollens influering på sluttresultater i lagspill. Prosessvurdering er et element som står sentralt i samarbeidslæring, og er en faktor som Co-op Play-strukturen belyser. Gjennom undervisningsøktene er det fremkommet data som gir en formening om at refleksjon i og etter et lagspill ledet til prestasjonsfremmende grep i aktiviteten CTF. Videre studier kunne undersøkt dette i mer detalj.

Litteraturliste

Becker, H. (1970). *Sociological Work – Method and Substance*. Chicago: Alan Lane The Penguin Press

Brandth, B. (1996). *Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst*. I: Holter, H og Kallenberg, R. (1996). *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i Kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Byra, M. (2006). Teaching styles and inclusive pedagogies. I: Kirk, D., Macdonald, D., O’Sullivan, M. (2006). *The Handbook of Physical Education*. Los Angeles: Sage.

Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Market Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

Dyson, B. (2001). Cooperative Learning in an Elementary Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, Human Kinetics Publishers, 20, 264-281.

Dyson, B. & Grineski, S. (2001). Using Cooperative Learning Structures in Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72, 2, 28-31.

Dyson, B. & Griffin, L. L, Hastie. P. (2004). Sports Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: *Theoretical and Pedagogical Considerations*. *Quest*, 56, 2, 226-240.

Engelsen, B.U. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fangen, K. (2004). *Deltakende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Fern, E.F. (2001). *Advanced Focus Group Research*. London. Sage Publications.

Johnson, R, Johnson, D, Holubec, E, & Roy, P. (1984). *Circles of learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Development.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.

Johnson, D.W, Johnson, R.T, Haugaløkken, O.K, og Aakervik. A.O. (2006) *Samarbeid i skolen*. Pedagogisk Psykologisk forlag AS.

Kagan, S. (1992). *Cooperative learning*. 2.utgave. San Juan Capistrano, CA: Kagan Cooperative Learning.

Kagan, S. & Stenlev, J. (2007) *Undervisning med samarbejdsstrukturer, Cooperative Learning*. 1.utgave. Forlag Malling Beck,

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvale, S og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. ²Utg. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet. (2006)

Orlick, T. (1978). *The cooperative sports and games book*. New York: Pantheon.

Orlick, T. (1982). *The second cooperative sports and games book*. New York: Pantheon.

Slavin, R. E. (1990) *Cooperative learning: Theory, practice, research*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, **21**, 43-69.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode.*
Fagbokforlaget. Bergen. ³Utg.

Thomas, J.R., Nelson, J.K. og Stephens, J.S. (2005). *Research methods in physical activity.*
5th Ed. Champaign, IL: Human Kinetics.

Vedlegg 1: Intervjuguidene

Intervjuguide – semistrukturert individuelt intervju

Lagsamarbeidet:

- Hvordan fungerte lagsamarbeidet under planleggingen av aktiviteten?
- Hvordan var forhandlingen omkring ideene, og kom dere fram til en felles taktikk?
- Var det noen som delte sin erfaring og kunnskap fra lagspill med gruppa i planleggingsfasen?
- Hvis ja; På hvilken måte?
- Hvis ja; Var denne erfaringen og kunnskapen av betydning i forhold til gruppas taktikk?
- Var det nødvendig å legge en plan/taktikk før aktiviteten? På hvilken måte?
- Hvordan synes du lagsamarbeidet fungerte under aktiviteten?
- Hvordan var kommunikasjonen under aktiviteten?
- Hvordan fungerte taktikken deres i gjennomføringen?
- Hva fungerte/hva fungerte ikke og hvorfor?
- Ble det foretatt noen endringer på taktikken i gjennomføringen?
- Var det noen som delte sin erfaring og kunnskap fra lagspill med gruppa i gjennomføringen av aktiviteten?
- Hvordan synes du lagsamarbeidet fungerte i refleksjonsrundene?
- Ble det presentert nye ideer i refleksjonsrundene?
- Hvordan var forhandlingen omkring ideene, og ble det foretatt endringer på taktikken?
- Kan du legge frem noen positive/negative opplevelser under lagsamarbeidet i de tre fasene?

Den gjensidige avhengigheten

- Var laget avhengig av at alle på laget bidro med sine ferdigheter og innsats?
- På hvilken måte føler du at du bidro i planleggingen?
- Hvordan føler du at ditt bidrag var under gjennomføringen av aktiviteten?
- Hvordan føler du at ditt bidrag var i refleksjonsrundene?
- Klarte du å gjennomføre noen taktiske grep/bevegelser i løpet av aktiviteten?
- Hvis "ja"; Var dette grep/bevegelser du hadde planlagt på forhånd eller bestemte du deg der og da?
- Var det elever som bidro i større grad enn andre gjennom hele prosessen?

- Hvis dette er tilfellet; På hvilken måte?
- Var det elever som bidro lite gjennom de tre fasene i aktiviteten?
- Hvis dette er tilfellet; På hvilken måte?
- Var det elever som tok på seg rollen som ”ledere”?
- Hvis dette er tilfellet: Synes du dette var positivt eller negativt for gruppa?
- Hva var eventuelt positivt eller negativt?

Økende kompleksitet i oppgaven

- Følte du at lagsamarbeidet ble vanskeligere når aktiviteten inneholdt flere utfordringer?
- Hvis ja; På hvilken måte?
- Hvis ja; Hvordan preget utfordringene samarbeidet i planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og refleksjonsrundene?
- Hvordan var det da å komme fram til en felles taktikk?
- Ble det vanskeligere å legge opp taktikk?

Intervjuguide – fokusgruppe

Lagsamarbeidet:

- Hvordan synes dere lagsamarbeidet fungerte under planleggingen av aktiviteten?
- Hvordan var forhandlingen omkring ideene, og kom dere fram til en felles taktikk?
- Var det noen av dere som delte sin erfaring og kunnskap fra lagspill med gruppa i planleggingsfasen?
- Hvis ja; På hvilken måte?
- Hvis ja; Var denne erfaringen og kunnskapen av betydning i forhold til gruppas taktikk?
- Var det nødvendig å legge en plan/taktikk før aktiviteten? På hvilken måte?
- Hvordan synes dere lagsamarbeidet fungerte under aktiviteten?
- Hvordan var kommunikasjonen under aktiviteten?
- Hvordan fungerte taktikken deres i gjennomføringen?
- Hva fungerte/hva fungerte ikke og hvorfor?
- Ble det foretatt noen endringer på taktikken i gjennomføringen?
- Var det noen av dere som delte sin erfaring og kunnskap fra lagspill med gruppa i gjennomføringen av aktiviteten?
- Hvordan synes dere lagsamarbeidet fungerte i refleksjonsrundene?
- Ble det presentert nye ideer i refleksjonsrundene?

- Hvordan var forhandlingen omkring ideene, og ble det foretatt endringer på taktikken?
- Kan dere legge frem noen positive/negative opplevelser under lagsamarbeidet i de tre fasene?

Den gjensidige avhengigheten

- Hadde hver enkelt av dere en posisjon de skulle spille i?
- Hvis ja; På hvilken måte?
- Var laget avhengig av at alle på laget bidro med sine ferdigheter og innsats?
- Hvis ja; På hvilken måte?
- Føler dere at det var forskjell i deltakernes bidrag i planleggingen, gjennomføringen og refleksjonsrundene?
- Hvis ja; På hvilken måte?
- Hadde dere noen bestemte roller i planleggingen, gjennomføringen, og i refleksjonsrundene?
- Var det elever som tok på seg rollen som ”ledere”?
- Hvis ja; Synes dere dette var positivt eller negativt for gruppa?
- Hva var eventuelt positivt eller negativt?

Økende kompleksitet i oppgaven

Ble lagsamarbeidet vanskeligere når det ble flere utfordringer i aktiviteten?

Hvis ja; På hvilken måte?

Hvis ”ja”; Hvordan preget utfordringene samarbeidet i planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og refleksjonsrundene?

Hvordan var det da å komme fram til en felles taktikk?

Måtte dere tenke annerledes når dere skulle legge opp taktikk?

Vedlegg 2. Pilotstudie

I en pilotstudie er første time i undervisningsopplegget og de tre forskningsmetodene blitt utprøvd. Pilotstudien tok utgangspunkt i den første øktplanen for CTF som er beskrevet under kapitlet, “undervisningsplan i 10. klasse”. Deltakende observasjon ble tatt i bruk i planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og refleksjonsfasen. Fokusgruppeintervjuet og det individuelle intervjuet ble gjennomført etter at aktiviteten var avsluttet. I det individuelle intervjuet ble det valgt ut en elev. Hovedhensikten med det individuelle intervjuet var å prøve ut intervjuguiden og teste egne intervjuferdigheter. Pilotstudien ble utført i en tiendeklasse, på samme måte som i planen for selve masterprosjektet.

Resultater og erfaringer

Pilotstudien ble gjennomført i en klasse med til sammen 26 elever. Fire av elevene deltok ikke i undervisningstimen på grunn av sykdom og skader. En snødekt idrettsplass ble brukt som arena for undervisningsøkta. Under økta blåste det opp og snøen lavet ned i store mengder og gjorde forholdene ekstra vanskelig for elevene. To timer skoletimer på 45 minutter ble satt av til pilotprosjektet, og dette skulle vise seg å være nødvendig. Hver fase i undervisningsopplegget var tidskrevende og de to klassesetene kom godt med.

Elevene ble delt inn i to grupper bestående av 11 elever på hvert lag. Etter en samtale om elevforutsetningene med faglærer, fikk jeg vite at dette var en elevgruppe med stor arbeidsinnsats og god lærevillighet, noe som stemte godt med inntrykket jeg dannet meg underveis. Klassen hadde prøvd en tilsvarende leik tidligere, og lærte seg derfor reglene og prinsippene i CTF veldig raskt.

Etter at faglærer hadde gått igjennom regler og prinsipper, samlet jeg gruppene for å legge en kampplan for spillet. Her var det spesielt en elev som tok på seg ansvaret med å organisere gruppa og komme med taktikkforslagene. Forslagene til denne person var konstruktive og nøye gjennomtenkt. De resterende gruppemedlemmene presenterte ikke ideer, men var samstemte om at taktikken til vedkommende skulle følges i spillet. I planleggingsfasen førte jeg notater underveis. Når elevene pratet i munnen på hverandre, brøt jeg inn som ordstyrer med den hensikt å skape en tydeligere dialog mellom elevene. Jeg erfarte at det er viktig å la diskusjonen forløpe naturlig så lenge den er konstruktiv og rettet mot oppgavene elevene skal igjennom, men at det er iblant nødvendig å gripe inn.

Lagene slet med å få taktikken til å fungere i begynnelsen av CTF. Mange av deltakerne visste ikke helt hvor de skulle plassere seg, og det gikk ikke lang tid før det ene laget hadde kapret flagget og fraktet det over til sitt territorium. Dette førte til at jeg gikk litt

utenfor den planlagte undervisningsmetodikken. Jeg stanset aktiviteten og tok en refleksjonsrunde med gruppene etter ganske kort tid, noe jeg gjorde hver gang etter at lagenes flagg hadde blitt kapret og fraktet over grensa. I refleksjonsrunden satte jeg gruppene til å diskutere taktikken deres. Denne runden varte i noen få minutter. Det skulle vise seg at refleksjonen skapte et større engasjement blant elevene sammenlignet med hva tilfellet var i planleggingsfasen. Flere av elevene kom med innspill og gjennom forhandling ble det foretatt endringer i taktikken. Kommunikasjonen mellom spillerne ble etter hvert mye bedre, noe som påvirket lagsamarbeidet positivt. Elevene var samstemte om at slike refleksjonsrunder var hensiktsmessig for læringsutbyttet deres.

Det dukket opp noen utfordringer med forskningsmetoden deltakende observasjon. Aktiviteten foregikk på et stort område og min observasjonsposisjon var på sidelinjen. Til tider var det svært vanskelig å danne seg en oversikt over spillerne. Spesielt vanskelig var det å foreta notater i snøværet, og få med seg hva som ble sagt i kommunikasjonen mellom spillerne. For å øke kvaliteten i observasjonen, bør det her foretas en vurdering på om jeg skal bruke andre hjelpemidler som diktafon i mastergradsprosjektet. Samtidig som det bør gjøres en vurdering på om jeg skal bevege meg mer inn i spillet. Fangen (2004) understreker ansvaret forskeren har i å finne sin deltakerrolle, og dette blir viktig i mastergradsprosjektet. Kan hende det vil være mest hensiktsmessig med full deltakelse, slik at jeg kommer nærmere objektene og de ulike situasjonene som oppstår. Med full deltakelse legges det opp til at jeg er med i aktiviteten som deltaker og ikke bare observerer. Hensikten er å få en insiders perspektiv på det som skjer (ibid). Utfordringen kan være at forskjell i alder og forutsetninger gir meg fordeler i aktiviteten. Reaksjoner blant elevene kan oppstå og skape et negativt fokus i elevgruppa.

Når aktiviteten var over, satte vi i gang med fokusgruppen. Jeg hadde lagt opp til at alle elevene skulle delta, men fikk ikke muligheten til dette da samtykkeerklæringer fra en del elever manglet. Kun fire elever av de elleve på det ene laget hadde levert samtykkeerklæring til å delta i intervjuet. I mastergradsprosjektet vil skjemaet sendes ut tidligere, slik at en oppnår å få respons fra alle. Som følge av at det bare ble fire informanter tilgjengelig til fokusgruppen, ble varigheten på fokusgruppen noe kortere enn planlagt. I begynnelsen av fokusgruppen opplevde jeg at de fire deltakerne var nervøse. Det var tydelig at dette var en ny situasjon for deres del. Etter hvert løsnet stemningen litt opp og samtalen gikk mer naturlig for seg. Jeg fikk da mer fyldige svar på spørsmålene mine. Underveis dukket det opp noen utfordringer i forhold til spørsmålsformuleringene mine. Jeg registrerte at begrepet taktikk var uklart for mange av dem, og dette førte til at samtalen noen ganger stoppet opp. Til

mastergradsprosjektet blir det viktig å arbeide mer med spørsmålsformuleringene, slik at de blir mer forståelig for elevene.

Til det individuelle intervjuet valgte jeg ut en av de fire elevene som hadde levert samtykkeerklæring. Eleven jeg plukket hadde vært veldig aktiv gjennom hele prosessen, og jeg var derfor interessert i å gjøre et intervju med han. Det individuelle intervjuet ble gjennomført med en varighet på rundt 13 minutter, rett etter fokusgruppen. Eleven hadde da blitt tryggere på intervjusituasjonen, og vi unngikk en nervøs stemning. Men også her opplevde jeg at enkelte begrep i spørsmålsformuleringene mine var uklart for eleven. Dette førte til at jeg måtte endre spørsmålene underveis.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Til elever og foresatte i 10A

Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt.

Vi er to masterstudenter ved Høgskolen i Nord-Trøndelag, Avdeling for lærerutdanning, som nå skal i gang med våre avsluttende masteroppgaver. Marius Lie skal skrive masteroppgaven ”Elevers oppfatning av et undervisningsopplegg i kroppsøvingsfaget basert på John Deweys erfaringslæring”, mens Simon Manka skal skrive oppgaven ”Ungdomsskoleelevers erfaringer med samarbeidslæringsstrukturene Think-Share-Perform og Co-op Play i kroppsøvingsfaget”. Veileder for oppgavene er Høgskolelektor Idar Lyngstad (tlf: 74022768, e-post: Idar.Lyngstad@hint.no.).

I denne forbindelse skal Marius Lie og Simon Manka gjennomføre et undervisningsopplegg i fire gymtimer. Hovedinnholdet i undervisningsopplegget er spillet og leken ”Capture the Flag”, (en aktivitet som krever samarbeid, taktiske egenskaper og mye bevegelse). Undervisningsopplegget gjennomføres i de vanlige kroppsøvingstidene for klassen, og vil følge den normale undervisningsplanen til klassen.

Forskningsdata innsamles ved bruk av observasjon under gymtimene. I tillegg vil det bli gjennomført gruppeintervjuer (med 12 og 12 elever), samt individuelle intervjuer med ca 8 elever. Intervjuene vil omhandle hvordan elevene oppfatter gymtimene. Intervjuene vil foregå i skoletiden.

Selve undervisningen (de fire gymtimene) gjennomføres som vanlig obligatoriske gymtimer, men det er helt frivillig å være med på prosjektet (observasjon, gruppeintervju og individuelle intervjuer). Deltagelse i prosjektet vil ikke ha noen innvirkning på karakteren som blir gitt i gym.

Dersom du nå takker ja til å være med i prosjektet (observasjon, gruppeintervju og individuelle intervjuer) kan du likevel når som helst trekke deg frem til prosjektslutt 01.07.2012.

Ved prosjektslutt 01.07.2012 vil datamaterialet anonymiseres. Ingen enkeltpersoner (elever) vil kunne gjenkjennes i de ferdige masteroppgavene.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du ønsker å være med i prosjektet vennligst gi vedlagt svarslipp til læreren som gav deg dette informasjonsskrivet.

Dersom du lurer på noe angående prosjektene kan du også ta kontakt med oss direkte.

Vennlig hilsen

Marius Lie og Simon Manka

Marius Lie: Tlf. 93829202 eller mail: Marius.A.Lie@stud.hint.no

Simon Manka: Tlf. 98814661 eller mail: Simon.Manka@stud.hint.no

Samtykkeerklæring

Jeg har lest informasjonsskrivet og samtykker herved at jeg

_____ kan delta i undersøkelsen

(Skriv navnet i blokkbokstaver)

Underskrift av barn: _____

