

**Jonny Johnsen**

## **Ballspill i skolen**

Et kasusstudie av Ballbasis som undervisningsopplegg i videregående skole

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for coaching og psykologi  
Norges idrettshøgskole, 2014



## Sammendrag

I dette prosjektet har jeg observert et ballspillkurs i kroppsøving, i en Vg1-klasse på en videregående skole på østlandsområdet. Undervisningsopplegget har vært inspirert av Eiberg og Siggaards (2000) håndbok om *Boldbasis* (Ballbasis). Hensikten med studiet har vært todelt; ta for seg undervisningsopplegget og vurdere det i lys av skolens formelle og uformelle rammer. Den andre delen, og kanskje den viktigste, har hatt til hensikt å trekke frem elevenes erfaringer med ballspillkurset. Oppgaven i sin helhet kaster lys over hvordan et stort undervisningsområde som ballspill kan utvikles til å bli mer inkluderende og gi et utvidet læringsutbytte for elevene. Det empiriske grunnlaget for oppgaven fremkommer gjennom observasjon, spørreskjema, individuelle intervjuer med lærer og fokusgruppeintervjuer med elevene.

Studien viser at undervisningsopplegget fint lar seg gjennomføre i henhold til gjeldende læreplan, andre styringsdokumenter og den aktuelle skolens rammebetingelser. Elevene i studien opplevde Ballbasis som noe nytt og annerledes enn det de tidligere har vært vant med fra ballspill i kroppsøving. Elever med mindre ballspillerfaring uttrykker at ballkursets aktiviteter og tilnærming har gitt dem muligheten til å delta aktivt og funksjonelt, i større grad enn hva de tidligere er vant med. utfordringene for det studerte kurset har vært at de mer ballerfarne elevene opplevde innholdet som enkelt og lite utfordrende. Jeg har problematisert dette ved å stille spørsmålstegn ved disse elevenes oppfatning av hvilke ferdigheter som er sentrale i spillsituasjoner. Det kan se ut til at flere av disse elevene oppfatter individuelle ferdigheter som det helt sentrale, og dermed neglisjeres på mange måter viktigheten av samspill og relasjonelle ferdigheter. Resultater fra fokusgruppeintervjuene viser like fullt at de ballerfarne elevene kan ha fått utfordret egne spillferdigheter gjennom alternative spillaktiviteter som har stimulert til en mer reflektert og bevisst spillpraksis. For å forsterke også de ballerfarnes opplevelse av tilpasset opplæring, læring og utvikling, har jeg drøftet ulike svakheter med undervisningsopplegget og pekt på grep som kunne vært gjort for å styrke innholdet i Ballbasis ytterligere.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Forord .....	6
<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
<b>2. Hensikten med studiet .....</b>	<b>10</b>
<b>3. Teori.....</b>	<b>12</b>
<b>3.1 Kroppsøving i skolen.....</b>	<b>12</b>
3.1.1 Opplæringsloven og Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006 .....	12
3.1.2 Læreplan for kroppsøving .....	13
3.1.3 Legitimering av faget.....	16
<b>3.2 Ballspill.....</b>	<b>17</b>
3.2.1 Tradisjonell ballspillundervisning .....	18
3.2.2 Teaching Games for Understanding (TGfU) .....	19
3.2.3 Ballbasis.....	20
3.2.4 Teambold .....	22
3.2.5 Helhetlig systemtenkning.....	22
<b>3.3 Inkludering og læring.....</b>	<b>23</b>
3.3.1 Tilpassede læringsaktiviteter .....	23
3.3.2 Læring som en sosial og situert prosess.....	24
<b>4. Metode .....</b>	<b>28</b>
<b>4.1 Observasjon .....</b>	<b>29</b>
<b>4.2 Intervjuer .....</b>	<b>31</b>
4.2.1 Intervjuene med læreren .....	32
4.2.2 Intervjuer med elevene .....	34
<b>4.3 Analyse.....</b>	<b>38</b>
<b>4.4 Validitet og etiske vurderinger.....</b>	<b>40</b>
<b>5. Resultater og diskusjon .....</b>	<b>43</b>
<b>5.1 Gjennomføringsperspektivet .....</b>	<b>44</b>
5.1.1 Rammer.....	44
5.1.2 Introduksjonen for hver time .....	45
5.1.3 Time 1: kommunikasjon .....	46
5.1.4 Time 2: balltilvenning .....	48

5.1.5	Time 3: spillbarhet.....	50
5.1.6	Time 4: bredde og dybde .....	51
5.1.7	Avslutningen for hver time.....	52
5.1.8	Diskusjon: et undervisningsopplegg inspirert av Ballbasis? .....	52
<b>5.2</b>	<b>Lærerperspektivet .....</b>	<b>54</b>
5.2.1	Lærerens visjoner knyttet til Ballbasis.....	54
5.2.2	Ballbasis og læreplanens kompetansemål .....	58
5.2.3	Rammebetingelser .....	62
<b>5.3</b>	<b>Elevperspektivet.....</b>	<b>64</b>
5.3.1	Tidligere erfaringer i kroppsøving .....	64
5.3.2	Engasjement og aktivitetsnivå.....	67
5.3.3	Inspirerende, frigjørende og alternativ ballspillundervisning? .....	69
5.3.4	Læring.....	72
<b>5.4</b>	<b>Avsluttende diskusjon .....</b>	<b>78</b>
<b>6.</b>	<b>Veien videre .....</b>	<b>82</b>
	<b>Referanser.....</b>	<b>83</b>
	<b>Vedlegg .....</b>	<b>89</b>

## Forord

Før det endelige punktum settes for denne masteroppgaven er det en del personer som må takkes.

Først av alt vil jeg takke læreren som velvillig stilte opp i dette prosjektet. En stor takk til elevene som har gitt meg det empiriske grunnlaget for masteroppgaven. Dere har alle bidratt med viktige refleksjoner. Takk til rektoren som lot meg få gjennomføre prosjektet ved den aktuelle skolen.

Jeg vil også benytte anledningen til å rette en stor takk til min veileder gjennom dette prosjektet, Lars Tore Ronglan. Takk for dine reflekterte, kreative og utviklende kommentarer til prosjektet underveis. Dine bidrag har vært viktige, om ikke kritiske.

Det vil også være på sin plass å rette en stor takk til min samboer og forlovede. Du har tross alt holdt ut med meg gjennom denne skriveprosessen, og gitt meg en tupp i bakenden når jeg virkelig har fortjent det. Takk for at du ikke alltid stryker meg med hårene, men også tar deg mot til å sette hardt mot hardt.

Oslo, mai 2014

Jonny Johnsen

# 1. Innledning

De første inspirasjonskilder til denne oppgaven begynte nok å spire så sent som på slutten av førsteåret på masterstudiet. I kroppsøvingsmodulen som foregikk på høsten 2012 ble det lagt frem en del forskning knyttet til kroppsøvingsfaget i Skandinavia og Storbritannia. Det som slo meg var at mye av denne forskningen stort sett hadde en negativ vinkling på kroppsøvingsfaget, med kritikk av hvordan kroppsøvingsfaget utøves. Lite ble sagt om hvilke muligheter som ligger i faget og hvordan kreative lærere med fokus på elevene utøver sin praksis.

I følge Green (2008) kan for eksempel innholdet i det britiske kroppsøvingsfaget se ut til å favorisere enkelte elevgrupper på bakgrunn av kjønn og sosiale forskjeller. Green (ibid.) mener blant annet at kroppsøving er det faget hvor kjønnsforskjeller er mest fremtredende og hvor det bygges opp under stereotypiske forestillinger knyttet til kjønn. Også Imsen (2006) trekker frem det norske kroppsøvingsfaget som et fag hvor store kjønnsforskjeller er fremtredende. Green (2008) hevder også at enkelte elever kommer til kroppsøvingsfaget med erfaringer som treffer bedre med faginnholdet enn for mange andre. Disse har riktig ”bagasje” med seg fra sosialiseringen hjemmefra, og har med dette større mulighet til å lykkes i faget.

Både Hay og Macdonald (2010) og Evans (2004) er kritiske til at kroppsøvingsfaget ikke klarer å se utover de maskuline normene som i dag ser ut til å stå så sterkt i faget. Oppfatningen av hvilke evner og ferdigheter som skal vurderes i faget mener de er en sosial konstruert forståelse, og de mener denne forståelsen må utvides. De mener at innholdet i kroppsøvingstimene og kriterier for vurdering i større grad må tilpasses elevenes kulturelle, fysiske og sosiale forutsetninger. Midthaugen (2011) mener at utfordringene i vårt samfunn knyttet til kulturelle forskjeller er økende, og at dette også berører opplæringen i skolen. Stortingsmelding nr.30 (2003-2004), *Kultur for læring*, understreker at skolen skal være en arena hvor forskjeller verdsettes, men at dette samtidig gir nye utfordringer til skolens pedagogiske ledere.

I følge Andrews og Johansen (2005) trives de fleste norske elever i kroppsøvningsfaget, men likevel er det en nevneverdig stor andel som misliker faget. De fleste av disse ser igjen ut til å være jenter, og særlig jenter på ungdomsskolen og på yrkesfaglig studieretning på videregående skole. I studien til Andrews og Johansen (2005) er det foretatt kvalitative intervjuer med 13 jenter i alderen 16-20 år. Jentene var elever ved grunnkurs i helse- og sosialfag, og intervjuene handlet om deres forhold til kroppsøvningsfaget. Jentene i studien opplevde at faget tok en drastisk endring på ungdomsskolen. Faget ble mer preget av alvor med karaktersetning og innholdet i timene ble mer seriøst. Samtlige jenter i studien mente at det på ungdomsskolen ble undervist i for mye ballspill, spesielt fotball. Studien er et godt eksempel på hvordan faget kan marginalisere enkelte elevgrupper, i dette tilfellet jentene. De fysiske forskjellene mellom gutter og jenter gjør seg for alvor gjeldene på ungdomsskolen. I følge Hay og Macdonald (2010) er kroppsøvningsfagets kjerneinnhold tuftet på nettopp verdier som gjenspeiler stereotypiske anti-feminine verdier. Dette kan føre til at mange jenter, men også gutter, ser det som vanskelig å hevde seg i faget.

Jentene i studien til Andrews & Johansne (2005) uttrykker at ballspill tar for mye plass i undervisningen, og at særlig fotball gjør det vanskelig for dem å være med i undervisningen. At ballspill er et av de større aktivitetsområdene i faget har også støtte i forskningslitteraturen (Ronglan 2010; Teng 2013). En undervisning preget av terping på tekniske momenter løsrevet fra spillkontekst, etterfulgt av spill i spillenes fulle rammer, har av flere blitt karakterisert som demotiverende for elevene, lite hensiktsmessig og favoriserende av elever med gode ballspillferdigheter (Ronglan 2010; Halling & Laursen 1999; Turner & Martinek 1992; Bunker & Thorpe 1982).

### ***Kritisk forskning som inspirasjonskilde***

Selvsagt ser jeg betydningen av å peke på momenter i faget som kan og bør forbedres, men like viktig er det å se på *hvordan* dette kan gjøres. Konklusjonen er i hvert fall at mitt møte med denne kritiske forskningen satte spor, et spor som på den tiden la seg i underbevisstheten min. Skoleåret fortsatte og jeg hadde egentlig få tanker om aktuelle prosjekter til masteroppgaven. Utover våren jobbet jeg i et vikariat ved en videregående skole på Østlandsområdet. Det var her de store brikkene i mitt masterpuslespill etter hvert skulle falle på plass. Ved en tilfeldighet ble jeg introdusert, av en kollega, for et litt utradisjonelt undervisningsopplegg i ballspill, kalt *Boldbasis* (videre betegnet som



*Ballbasis*). I følge denne kollegaen er dette undervisningsopplegget tuftet på flere hensiktsmessige didaktiske prinsipper: samspill, kommunikasjon, høy aktivitet, inkludering, involvering, mange mål/poeng og høy elevmedvirkning. Her ble jeg presentert for et undervisningsopplegg som søker å imøtekomme mye av kritikken som er presentert over, innenfor det som kan se ut til å være et av de største aktivitetsområdene i faget. Dette falt i smak, dette ønsket jeg å se nærmere på.

## 2. Hensikten med studiet

Målet med denne masteroppgaven har vært å gjennomføre et samfunnsvitenskapelig kasusstudie som undersøker et undervisningsforløp inspirert av Ballbasis-tenkningen. Jeg har hatt som mål å undersøke om dette undervisningsopplegget kan forsvares, sett i lys av skolens formelle og uformelle rammer. Med formelle rammer mener jeg de nasjonale styringsdokumentene som alle lærere i grunnskolen og den videregående skole er underlagt. De uformelle rammene har jeg definert som rammebetingelser for den aktuelle skolen hvor prosjektet gjennomføres og innebærer seg fasilitetene ved skolen, elevenes erfaringer med faget og ballspill, lærerens holdning til faget og andre momenter som vil være med å påvirke *her og nå - situasjonen* i undervisningen. For det andre har det vært et mål å undersøke hvilke pedagogiske og didaktiske prinsipper som ligger til grunn for den aktuelle ballspillmodellen, hvilke hensikter læreren har hatt for undervisningsopplegget, hvordan det ble gjennomført i praksis og elevenes erfaringer fra gjennomføringen. Klassen som har gjennomført undervisningsopplegget går første året på videregående skole, altså Vg1.

Særlig viktig er elevperspektivet i denne oppgaven. Jeg ønsket å undersøke hvilke erfaringer undervisningsopplegget har gitt elevene, og har hatt et ønske om å få frem elevenes refleksjoner knyttet til læring, mestring, inkludering og samarbeid.

Masteroppgaven tar altså deg som leser med på en reise gjennom tre av læreplanens fem nivåer: fra *den oppfattede læreplan*, via *den operasjonaliserte læreplan* til *den erfarte læreplan* (Engelsen 2008). I så måte har resultat- og diskusjonsdelen i denne oppgaven et tredelt perspektiv: et lærerperspektiv (den oppfattede læreplan), et gjennomføringsperspektiv (den iverksatte læreplan) og et elevperspektiv (den erfarte læreplan).

To problemstillinger har vært førende for arbeidet:

- Hvordan kan Ballbasis gjennomføres som et undervisningsopplegg innenfor de formelle og uformelle rammene ved en videregående skole på østlandsområdet?
- Hvordan opplever elevene undervisningen i Ballbasis, med sikte på læring, mestring, inkludering og samarbeid?

### ***Prosjektets relevans***

Tall fra NIF (2012) viser at medlemstallet i organisert idrett blant ungdommer er høyt. Det kan derfor forventes at mange elever driver med ballspill på fritiden. Når blant annet Ronglan (2010) og Teng (2013) også hevder at ballspill antakeligvis er et av de største aktivitetsområdene i kroppsøving, bør forskning på området kunne sies å være aktuelt. I en hverdag som lærer vil man aldri kunne få tilbakemeldinger på undervisningsopplegg som er så omfattende og nyanserte som datamaterialet for dette prosjektet uttrykker. Forskning som er gjort på undervisningsopplegg i skolen, hvor fokuset er elevenes erfaringer, bør være viktig og interessant for lærere og deres virksomhet. Oppgaven i sin helhet kaster lys over hvordan et stort undervisningsområde som ballspill kan utvikles til å bli mer inkluderende og gi et utvidet læringsutbytte for elevene.

På bakgrunn av dette mener jeg derfor at denne masteroppgaven kan være av stor verdi for undervisere i kroppsøving i skolen. Den vil ikke bare være av verdi for undervisere i videregående opplæring, men bør også kunne gi gode råd til pedagogiske ledere i grunnskolen.

## 3. Teori

I dette kapitlet vil det bli lagt frem teori og litteratur av ulike slag: skoleverkets formelle rammer, diskusjoner knyttet til formålet med kroppsøvingfaget og ulike teorier knyttet til ballspillundervisning og læring. Hensikten med kapitlet er å danne et grunnlag for resultat- og diskusjonsdelen senere i oppgaven. Jeg har sett på hvilke nasjonale rammer som er satt for kroppsøvingfaget, for å undersøke hvorvidt undervisningsopplegget i Ballbasis er i tråd med dette. I den anledning har det også vært viktig å presentere hvilke pedagogiske og didaktiske prinsipper som ligger til grunn for det studerte ballspillopplegget.

### 3.1 Kroppsøving i skolen

#### 3.1.1 Opplæringsloven og Læreplanen for Kunnskapsløftet 2006

Studiet av Ballbasiskurset fant sted på en videregående skole i østlandsområdet. Klassen som var med på prosjektet følger en studiespesialiserende programfagslinje med realfag og språk, eller samfunnsfag og økonomi (Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur u.å.) Dersom ikke annet presiseres videre i oppgaven er det dette utdanningsløpet som ligger til grunn for videre presentasjon av momenter knyttet til kroppsøvingfaget.

I grunnskolen og i den videregående skole er det antakeligvis kroppsøvingfaget som skiller seg sterkest ut blant fagene elevene må gjennom i løpet av skoletiden. Det er det kroppslige som skal uttrykkes og ikke nødvendigvis det kognitive. Faget følger elevene fra og med første klasse på barneskolen, til og med avgangsåret på videregående skole og kan ikke velges bort uten særskilte begrunnelser (Læreplan i kroppsøving u.å.; FOL 2006, § 3-23). Antall timer i kroppsøving vil variere dersom elevene velger andre utdanningsprogram på videregående skole, eksempelvis *musikk, dans og drama* eller *idrettsfag*.

I Norge utformes læreplanen som et statlig styringsdokument som skal sørge for en felles nasjonal plattform både for de enkelte fag og de grunnleggende prinsipper for opplæringen i sin helhet (Engelsen 2008). I tillegg til læreplanen styres også opplæringen av Opplæringsloven og Forskriften til Opplæringsloven (FOL). Opplæringsloven inneholder rettigheter og plikter forbundet med opplæring og skolegang i Norge. Her lovfestes det blant annet at opplæringen skal gjennomføres i

samsvar med læreplanen (se Opplæringslova 2014, § 3-4). Lover og regler som utfyller opplæringsloven finner vi i FOL. Her finner vi blant annet lover og regler som definerer rammene for vurdering av elevene (FUG u.å.). Selve læreplanen, i dag Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 (LK06), inneholder en generell del, prinsipper for opplæringen, læreplanen for fag og fag- og timefordeling.

Samlet skal disse tre styringsdokumentene danne grunnlaget for en hver pedagogs daglige virksomhet.

### **3.1.2 Læreplan for kroppsøving**

I læreplanen for fag finner vi seks kapitler: formål med faget, hovedområder i faget, timetall, grunnleggende ferdigheter i faget, kompetansemål og vurdering. Når jeg i kapittel 5.0 skal gå nærmere inn og undersøke hvorvidt Ballbasis som undervisningsopplegg kan forsvares opp mot skolens formelle rammer, vil det være viktig å gjøre et videre dykk i aktuelle retningslinjer som ligger for kroppsøvingfaget.

I *formål med faget* beskrives det i korte trekk hva opplæringen i det aktuelle faget skal ha som hovedfokus, og det er en klar sammenheng mellom beskrivelsen i formålet og beskrivelsen av hovedområdene i faget og kompetansemålene. I kroppsøvingfaget skal kompetansemålene og vektleggingen av elevenes innsats arbeides med i lys av formålet med faget, for å ivareta fagets egenart og hensikt (Veiledning til læreplan i kroppsøving u.å.). Slik formålet står i dag skal faget være en arena som fremmer fair play og respekt for hverandre. Det presiseres at faget er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk og aktiv livstil, i håp om å bidra til en livslang bevegelsesglede hos elevene. Dette skal gjøres ved å legge til rette for en undervisning hvor elevene opplever glede, mestring og inspirasjon av å være med på ulike aktiviteter sammen med andre. Elevene skal utvikle sine kompetanser gjennom et bredt utvalg av lek og andre aktivitetsformer, og oppleve mestring ut i fra egne forutsetninger. Opplæringen i faget skal ta vare på både tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter. Innsats trekkes frem som en vesentlig faktor for elevenes måloppnåelse.

#### ***Endringer av vurderingsgrunnlag***

I kroppsøving er grunnlaget for vurdering endret flere ganger, med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger. Reform 94

(KUF 1994), læreplanen i videregående opplæring før LK06 ble innført, hadde et tredelt vurderingsgrunnlag, hvor følgende faktorer skulle vektet likt:

1. innsats og samarbeidsevne
2. ferdigheter
3. kunnskap

Med innføringen av LK06 forsvant etter hvert denne inndeling, og vurderingen av elevene skulle nå ta utgangspunkt i grad av oppnåelse av gitte kompetansemål. Flere hevdet at faget med dette fikk et større prestasjonsfokus. Det ble også stilt spørsmål om i hvilken grad fysiske tester var en legitim måte å vurdere elevene på. I 2011 oppnevnte derfor utdanningsdirektoratet en arbeidsgruppe, bestående av utvalgte representanter fra kroppsøvingfaget. Arbeidsgruppens oppgave var å gjennomgå læreplanen i kroppsøving, i grunnskole og videregående opplæring. I den forbindelse ble det holdt erfaringsseminarer, hvor inviterte deltakere delte sine synspunkter om kroppsøvingfaget. Erfaringsseminarene viste blant annet at lærere opplevde en svak sammenheng mellom formålet med faget og vurdering i faget (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug & Nelvik 2011).

Fra 01.08.12 ble det innført endringer i læreplanen for kroppsøvingfaget og forskriften til opplæringsloven. Endringene omfattet revidert formål med faget, endringer i hovedområder for faget, endring i grunnleggende ferdigheter, endring i kompetansemålene og endring i ordningen knyttet til privatisteksamen. I hovedsak er endringene gjort for å presisere og konkretisere i større grad (Lyngstad et al. 2011). I Rundskriv 8, 2012 (Utdanningsdirektoratet 2012) legges endringene frem med forklaringer og begrunnelser. I rundskrivet (ibid.) presiseres det at det har vært en tendens til en vurderingspraksis som avviker fra vurderingsforskriften (se FOL 2006, § 3-3). Blant annet har det vært en tradisjon for bruk av tester som vurderingsgrunnlag. Tester som måler elevenes styrke, spenst og utholdenhet er ikke, hverken ut i fra forrige læreplan eller gjeldende læreplan, hensiktsmessig sett i lys av mål med faget og det definerte vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet 2012).

### ***Dagens vurderingsgrunnlag***

I dag er innsats blitt et nøkkelbegrep i vurderingen igjen. Utover dette er det i følge FOL (2006) §3-3 de samlede kompetansemålene fra læreplanen som skal være grunnlaget for vurderingen i faget. Til de ulike aktivitetene det blir undervist i, vil ulike kompetansemål være aktuelle. Jeg vil her trekke frem kompetansemålene jeg mener er aktuelle for ballspillundervisning i kroppsøving Vg1. Dette er kompetansemål elevene skal nå innen de er ferdige med Vg1:

*Målet for opplæringa er at eleven skal kunne:*

- *praktisere og gjøre greie for sentrale reglar i utvalde idrettar og aktivitetar*
- *praktisere fair play ved å inkludere andre, uavhengig av føresetnader, i utvalde idretter og aktivitetar*
- *gjere funksjonell bruk av ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar*
- 

Kompetansemål etter Vg1 (Læreplan i kroppsøving u.å.)

Disse tre kompetansemålene er hentet fra hovedområdet ”Idrettsaktivitet.” Læreplanen sier også noe om hva dette hovedområdet skal inneholde. Hovedområdet skal omfatte et bredt utvalg av idretter, dans og alternative bevegelsesaktiviteter. Det skal legges vekt på bevegelseslek og utøvende aktivitet som er tilpasset forutsetningene til elevene. Kompetansemålene setter ingen føringer på hvilke idretter det skal undervises i. Leter vi i formålet med faget finner vi heller ikke her noen presis definering av hvilke aktiviteter det skal undervises i, men en understreking av at innholdet skal være variert og inneholde et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer. Samtidig står det også at opplæringen skal ta vare på tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter, og stimulere til eksperimentering og kreativ utfoldelse.

I formålet med faget og under hovedområdet ”*Idrettsaktivitet*” understrekes viktigheten av fair play og felles regler for aktiviteter. I Veiledning til læreplan i kroppsøving (u.å.) defineres det også fire grunnleggende temaer innen fysisk aktivitet. Et av disse er *Fair play og samarbeid*. Kompetansemålet som tar for seg dette med fair play, og at elevene skal kunne praktisere prinsippet i utvalgte idretter og aktiviteter, vil derfor være gjeldene for alt som bedrives i faget. Enten om det er ballspill, dans, friluftsliv eller styrketrening.

Relasjonelle ferdigheter trekkes frem som helt sentralt når elevene skal være i aktivitet sammen med andre. Det innebærer å følge regler og prinsipper i samhandling og spill, samt en respekt for resultatene. Det presiseres at opplæringen skal trene elevene i å samhandle i ulike aktiviteter, og på den måten legge grunnlaget for å inkludere medelever i aktiviteter, uavhengig av forutsetninger. Mot slutten av opplæringen skal elevene også kunne bruke egen kompetanse til å gjøre andre gode/bedre.

### **3.1.3 Legitimering av faget**

I 2003 var det like før det danske kroppsøvfingsfaget ble gjort om til et valgfag på videregående skole. Faget ble i siste lit argumentert tilbake i den obligatoriske fagpakken for elevene. De viktigste argumentene som ble brukt i denne diskusjonen var helsegevinstene av å drive fysisk aktivitet. Argumentasjonene ble underbygget av utallige undersøkelser og dokumentasjoner på at flere barn enn før er overvektige (Halling, Andersen, Agergaard & Worm 2007).

Til tross for at det danske kroppsøvfingsfaget ble reddet på målstreken er Halling et al. (2007) kritiske til argumentasjonen som ble brukt. De mener at faget ikke bør legitimere seg i forhold til noe annet enn faget selv. Det kan føre til en evig debatt om aktivitetene i undervisningen faktisk medvirker til å unngå fedme, i stedet for en debatt om fagets egne verdier som ville kunne bidra til en større forståelse kroppsøvfingsundervisningen i samfunnet. Denne diskusjonen er også kjent her til lands, og Ommundsen (2008) mener at en ensidig biologisk-medisinsk helsediskurs hvor kroppsøvfingsfaget legitimeres på bakgrunn av fysisk helsegevinster, vil kunne redusere faget til fysisk aktivitet fremfor et læringsfag. Verst tenkelige utfall av dette kan være, i følge Ommundsen (ibid.), at faget blir tatt av timeplanen og erstattet med fysisk aktivitet i friminuttene.



Annerstedt (1995) mener at den mest fruktbare måten å legitimere et kroppsøvingsfag på er å anse det som et danningsfag gjennom de tre dimensjonene (ibid., s.37):

- Undervisning *om* bevegelse
- Undervisning *i* bevegelse
- Undervisning *gjennom* bevegelse

Om-dimensjonen handler om å lære seg hva de ulike aktivitetene går ut på. Økt kunnskap *om* aktivitetene kan øke mulighetene for elevene til sette pris på og nyte undervisningen. Om-dimensjonen tar for seg sentrale begreper og regler for den aktuelle idretten/aktiviteten. I-dimensjonen referer til de kvaliteter som kommer til uttrykk i selve bevegelsen. Med andre ord: kunnskap som utelukkende kan nås gjennom deltakelse i aktivitetene. Gjennom-dimensjonen handler om hvordan deltakelse i aktivitetene kan bidra til å nå andre mål enn økt kompetanse i selve aktiviteten, for eksempel: sosial, intellektuell og moralsk utvikling (Annerstedt 1995).

Da dette kan synes å være en anerkjent måte å legitimere faget på (Ommundsen 2008; Annerstedt 1995; Ronglan & Ertesvåg 2009), har jeg i dette prosjektet undersøkt i hvilken grad Ballbasis innebærer seg med disse dimensjonene. Dette er gjort for å undersøke i hvilken grad undervisningsopplegget kan være med å styrke kroppsøvingsfaget som et danningsfag og om dette kan være med å styrke fagets legitimitet.

### **3.2 Ballspill**

Det har vært vanskelig å finne oppdatert forskning i Norge som sier noe om hvilke aktiviteter og idretter det undervises mest i, i kroppsøving. I følge Ronglan (2003) viste britisk og dansk forskning på 90-tallet at over 50% av innholdet i deres kroppsøvingsfag var viet ballspillaktiviteter. I følge Teng (2013) er ballspill den vanligste aktiviteten i idrettsfaget i svensk skole, og medlemstall fra Norges Idrettsforbund viser at interessen rundt ballspill i Norge er meget stor (NIF 2012). Jeg antar derfor at ballspill er et aktivitetsområde som fortsatt tar mye plass i kroppsøving, og at det derfor er et sentralt område for forskning og utvikling. Videre vil jeg presentere ulike didaktiske modeller innen ballspill og læring, som har ulike tilnærminger når det kommer til undervisning.

### ***Begrepsbruk***

Videre utover i oppgaven brukes begrepene *fullskalaspill*, *de etablerte ballspillene* og *de tradisjonelle ballspillene*. *Fullskalaspill* er en betegnelse som brukes om spill eller idretter som utøves i en kontekst tilnærmet lik de organiserte konkurranseidrettene, med tanke på antall spillere, regler og størrelse på banen. Begrepene *etablerte* og *tradisjonelle* ballspill brukes om hverandre og viser til de vanligste, eller mest populære ballspillene i norsk kultur, eksempelvis fotball, basketball, volleyball, innebandy og håndball (se NIF 2012).

#### **3.2.1 Tradisjonell ballspillundervisning**

Meninger knyttet til hva idrett skal være og hvem som egner seg for idrett har på mange måter endret seg i takt med samfunnet ellers. På begynnelsen av 1900-tallet ønsket man seg bort fra tanken om at idretten skulle assosieres med krigsdyktige menn og mandighet. Ballspillpedagogikken skiftet også ut sine forbilder: det militærstyrte kollektiv ble erstattet av industriens arbeidsfordeling og tekniske perfektjon. Til da hadde man for eksempel i fotball tenkt at alle spillerne hadde samme oppgave på banen: skåre mål og hindre baklengsmål. Videre skulle spillet i stedet være preget av at hver spiller hadde egne spesielle oppgaver og en egen posisjon på banen. Denne spesialiseringen muliggjorde utviklingen av et høyere teknisk detaljnivå. Innholdet i ballspillundervisningen/treningen fikk derfor et økende fokus på teknikktraining. Man betraktet hver enkeltes ferdigheter som avgjørende for lagets suksess. Undervisningen i skolen og i idrettslag har derfor vært preget av terping på tekniske momenter hver for seg som skal danne grunnlag for et velfungerende spill (Halling & Laursen 1999). Ronglan (2003) sammenfatter tilnærmingen slik: *"Først teknikker – dernest spill."*

Hvor utbredt denne tilnærmingen er i ballspillundervisningen i dag er vanskelig å gi et eksakt svar på. Både Rønholt og Peitersen (2008) og Ronglan (2003, 2010) understreker at det har skjedd en del forandringer i ballspillpedagogikken, men at det er vanskelig å anslå hvor mye som har fått rodfeste i kroppøvningsundervisningen. Det har derfor vært interessant, og ikke minst viktig, å undersøke hvilke erfaringer informantene i dette prosjektet har fra tidligere undervisning i ballspill.

Denne teknikkcentrerte tilnærmingen, der deltakerne øver på diverse grunnteknikker, alene, parvis, eller i større grupper, mener Ronglan (2003) kan være problematisk, både

av motivasjonsmessige og læringsmessige årsaker. For det første kan elever uten nevneverdige erfaringer fra ballspill ha vanskeligheter med å forstå meningen med de ulike bevegelsene i teknikkene, i og med at de terpes på løsrevet fra deres kontekst. En finte, eller en kastform vil alltid være forankret i en spillkontekst, noe som forutsetter at deltakeren har gitte spillerfaringer som gjør at de forstår hensikten av å terpe på isolerte bevegelser. Det vil si at selv om elevene isolert sett har ”lært” seg en høyre-venstre finte i håndball, er det ikke sikkert han/hun klarer å implementere denne på en funksjonell måte i spillet.

Det understrekes også at en undervisningsøkt preget av mye lærerstyrt teknikkøving etterfulgt av det komplekse fullskalaspillet, ikke nødvendigvis stimulerer den helhetlige spillkompetansen. For enkelte elever kan dermed spillaktiviteten, eller fullskalaspillet, bli så kompleks at den enkeltes evne til å gjøre valg i spillsituasjoner ikke blir nevneverdig utfordret. Tilnærmingen kritiseres også for å bære med seg for mange momenter fra karakterpedagogikken fra 1800-tallet med autoritære lederskikkelser, kjønnssegregering og en undervisning som har en tendens til å skape/opprettholde et hierarki blant elevene/spillerne (Halling & Laursen 1999).

### **3.2.2 Teaching Games for Understanding (TGfU)**

Denne didaktiske modellen for undervisning i ballspill ble presentert i 1986 som en reaksjon på den tradisjonelle teknikkcentrerte tilnærmingen (Halling et al. 2007). Studier fra USA, England, Frankrike, Australia og Danmark har gjennom analyser og observasjoner konkludert med at en TGfU-tilnærming ofte gir høyere aktivitet, større motivasjon og bedre utvikling av spillkompetanse og spillforståelse (Ronglan 2010). Viktige pedagogiske prinsipper når man underviser etter TGfU-modellen er å gi elevene variasjon i idretter. Dersom elevene får erfaringer fra ulike, men likeartede spill, er ideen at det er lettere å overføre læring fra den ene idretten til den andre (Griffin & Patton 2005).

I den forbindelse kan det være hensiktsmessig å dele inn ballspillene etter innhold og strategi. La meg gi et par eksempler. I *invasjonsspillene* kan begge lag benytte seg av samme rom, og målet med spillet er å score mål eller poeng på motstanderens halvdel (eks: fotball, håndball, basketball). I *nett- og veggspill* har lagene hver sin banehalvdel

og det er ikke lov å bevege seg på motstanderens banehalvdel. Ballen blir spilt over et nett (eks: volleyball, tennis, badminton).

### ***Tilpassede spillsituasjoner***

Videre er det i TGfU-teknningen viktig med tilrettelegging av tilpassede spillsituasjoner. Dette kan gjøres ved å manipulere spillet gjennom *forenkling*, *forsterking* og variasjon av *taktisk kompleksitet*.

*Forenkling* handler i stor grad om å bryte ned fullskalaspillet. Fullskalaspillet er komplekst, og karakteriseres gjerne ved at elevene har få/korte ballberøringer og stor mulighet for å ”gjemme” seg bort. Dette kan være med å forsterke forskjellen mellom de gode og de mindre gode elevene. Minifotball, minihåndball og minibasket er eksempler på forenkling av det virkelige spillet, det samme er 2 mot 2, 4 mot 3 osv. Selv om vi forenkler spillet, er et hovedpoeng i TGfU at spillets idé bevares.

*Forsterking* handler om å endre regler for å tvinge frem bestemte typer spillerfaringer. Et eksempel kan være å legge inn en regel om at det ikke er lov å stusse håndballen. Dette er en regel som tvinger frem pasninger og bevegelse uten ball, og kan tvinge elevene over i ”ukjente” spillemønstre som på sikt vil være med å utvikle ferdighetene i det ferdige spillet (Ronglan 2010).

Variasjon i den *taktiske kompleksiteten* kan for eksempel være å redusere tidspresst gjennom å bruke overtallspill. Elever med liten erfaring fra spillet vil da få mer tid til å kunne overskue situasjonen, se alternativer, vurdere mulighetene og gjennomføre spillhandlingene. Ved å manipulere spillet på denne måten er hensikten å utvikle en erfaringsbasert spillforståelse. Elevene vil forhåpentligvis oppleve hvordan man gjør seg spillbar, hvordan utnytte medspillerens løp og hvordan blokkere motspillerens pasningsmuligheter (Ronglan 2010).

### **3.2.3 Ballbasis**

Parallelt med den engelske nytenkningen rundt ballspill, skjedde det også en liknende utvikling rundt ballspill og læring i Danmark. Omkring 1970-tallet foregikk det en diskusjon rundt kroppsøvingfaget i Danmark. Frem til da hadde dannelsesstenkningen vært fraværende og formålet med faget var, i følge Halling et. al (2007), å fremme

elevenes fysiske og mentale sunnhet, samt lære dem betydningen av å holde kroppen i god form og å kunne bruke den riktig. Ballspillundervisningen var preget av et naturvitenskapelig paradigme hvor en typisk time inneholdt oppvarming, en hoveddel med spesifikk teknisk trening og en avslutningsdel med fullskalaspill. Det deduktive undervisningsprinsippet var rådene, hvor læreren stort sett var enerådende i undervisningen og skulle i liten grad ta hensyn til elevenes forutsetninger og ønsker (Halling et al. 2007).

Kritikken av faget ble etter hvert svært omfattende, noe som resulterte i en kraftig endring av struktur, pedagogiske prinsipper og syn på lærerrollen. Det ble nå fremsatt et krav om at kroppsøvlingslærerne hele tiden skulle reflektere og analysere egen praksis, slik at man kunne begrunne sine handlinger. Konsekvensene av debatten rundt faget førte blant annet ble til en revisjon av ballspillundervisningen.

### ***Lære å spille***

En ny didaktisk konstruksjon rundt ballspillene, med fokus på taktiske, fysiske, psykiske og sosiale felleselementer fra de etablerte ballspillene, ble utviklet. Den nye undervisningsmetoden i ballspill ble kalt ”Boldbasis” (Halling et al 2007). Man hadde nå et ønske om å lære elevene *å* spille, i stedet for å lære dem *ett* spill. I Ballbasis tar man ikke nødvendigvis utgangspunkt i et spesifikt ballspill for undervisningen, men man mente i stedet at de fleste ballspill har mange fellestrekk, spesielt taktiske fellestrekk. Målet var at dersom elevene lærte å forstå ballspillenes taktikk som sådan, vill det gi en større læremessig gevinst enn om de kun har tekniske ferdigheter i noen få idretter. Det legges også stor vekt på kreative undervisningsopplegg og innlæring av et felles ”ballspillspråk.” Man mente at dette ville gi elevene en større helhetlig forståelse av ballspillene (Eiberg & Siggaard 2000).

Dette studiet tar for seg et undervisningsopplegg som tar utgangspunkt i denne modellen. Som et teoretisk grunnlag har læreren brukt boken *Boldbasis – en praktisk håndbog* (Eiberg & Siggaard 2000), egne erfaringer fra tidligere gjennomføringer, samt erfaringer fra en kollega som også har gjennomført et undervisningsopplegg inspirert av Ballbasis. Det har derfor vært interessant å undersøke hvordan læreren forholder seg til litteraturen knyttet til Ballbasis og eventuell annen litteratur, og hvordan hun har utarbeidet sin versjon av Ballbasis. Det har også vært interessant å undersøke hvorfor

læreren bruker Ballbasis slik hun gjør, da det i litteraturen presenteres ulike måter å bruke Ballbasis på (Nordberg & Thing 1990):

- Som et selvstendig tema.
- Som innlæring av tradisjonelle ballspill.
- Som oppvarming.
- Som fysisk trening.

### **3.2.4 Teambold**

I perioden 1997 – 2000 gjennomførte ballspillundervisere på Institutt for Idræt og Biomekanikk ved Syddansk Universitet et utviklingsarbeid i ballspill. Arbeidet førte frem til det som ble kalt *Teambold*. Formålet med utviklingsarbeidet var å utvikle en ballspillundervisning som i større grad inkluderte flere av elevene. Teambold har mange likheter med TGfU-teknikken og Ballbasis, og benytter blant annet samme spillinndeling som vi finner i TGfU, men skiller seg ut ved at det er et større fokus på sosiale aspekter. For å få glede og utbytte av spillet er man helt avhengig av å fungere som et lag (Halling & Laursen 1999). Den danske nyteknikken rundt ballspill satte fokus på rollefordeling, samarbeid, kommunikasjon og lagånd. Målet var at laget skulle prestere best mulig sammen. En perfekt teknisk utført innsiddepasning har kun verdi dersom mottakeren klarer å motta ballen og føre den videre, i så måte kan en teknisk perfekt pasning være dårlig dersom den ikke er tilpasset mottakerens tekniske og taktiske forutsetninger. Intensjonen i Teambold er derfor at tekniske og taktiske ferdigheter må ses i en relasjonell sammenheng. Teamet og samarbeid blir derfor det grunnleggende og viktigste elementet i ballspill (Halling & Laursen 1999). Halling et al. (2007) trekker også frem refleksjon som et sentralt element i Teambold. Refleksjon på teknisk og taktisk nivå, samarbeidsnivå og personlig nivå, er et sentralt læringsmål.

### **3.2.5 Helhetlig systemtenkning**

I TGfU-modellen brukes modifiserte spillvarianter av de store ballspillene til å fremme handlingsvalg som gir elevene økt forståelse for den taktiske konteksten. I Ballbasis tar man ikke nødvendigvis utgangspunkt i et bestemt ballspill, men presenterer elevene for alternative øvelser som tar for seg sentrale momenter fra flere ulike spill, med hovedfokus på de taktiske aspektene. Teambold har utviklet den taktiske innfallsvinkelen som både Ballbasis og TGfU står for, ved å la teamet være

utgangspunkt for undervisningen. Filosofien bak er at man skal fungere på et lag og ha viten om så vel egen som andres rolle og status for å kunne motta innlæring av de tekniske og taktiske elementene på en måte som gjør det mulig å kunne anvende disse på laget.

Halling og Ejlersen (2009) og Ronglan (2010) argumenter for en ballspillpedagogikk som har sitt utgangspunkt i spillemønstre og spillforståelse. I denne helhetlige systemtenkningen mener man at ballspill er et komplekst dynamisk system hvor det sentrale læringsaspektet ligger i forståelsen av kommunikasjon og bevegelsesmønstre; i spillsituasjoner er det alltid mangel på informasjon, hvilket gjør at spillerne hele tiden forsøker å fremtvinge informasjon til seg selv og laget, samtidig som de prøver å hindre motstanderen i det motsatte. Ballspillundervisningen kan derfor ikke, etter dette prinsippet, reduseres til læring av isolerte og forenklete individuelle balløvelser. Dette fordi det neglisjerer ballspillet kompleksitet og har ikke nødvendigvis noe å gjøre med fullskalaspillet. Ballspillundervisning etter tradisjonell metode reduserer derfor ballspilllæringen til en læring som handler om å kaste eller gripe (med håndball som eksempel) ballen i en stillestående sammenheng. I tillegg til dette argumenteres det også for at denne individ- og teknikkfokuserende undervisningen i større grad marginaliserer elevene som har lite forkunnskaper i ballspill. Dette fordi de uerfarne spillerne i spillsituasjoner har en tendens til å fokusere på riktig utførelse av teknikk, og mister derfor fokus på hvordan selve spillet fungerer.

Både TGfU, Ballbasis og Teambold kan sies å ha en systemisk tilnærming til ballspill. Teambold går lengst i denne systemtenkningen, men også Ballbasis ligger nærmere en systemisk tilnærming til ballspill enn en individ- og teknikkfokusert tilnærming. Modellene har til felles at de anser ballspill som et fagområde kjennetegnet av både kognitive, kroppslige og ikke minst kommunikative og sosiale kompetanser.

### **3.3 Inkludering og læring**

#### **3.3.1 Tilpassede læringsaktiviteter**

I forbindelse med sin doktorgradsavhandling utarbeidet Midthaugen (2011) et lærerkurs med et tilfølgende kompendium og aktivitetshefte, kalt *Interkulturell læring i kroppsøvingsfaget* (Midthaugen 2010). Prosjektet i sin helhet tok sikte på å utvikle og gjennomføre et etterutdanningskurs for kroppsøvingslærere som skulle bistå i det

krevenne arbeid med å undervise elevgrupper med biologiske, personlige, sosiale og kulturelle forskjeller. Prosjektet har utgangspunkt i et omfattende EU-prosjekt og liknende lærerkurs som er gjennomført i tyske skoler (Giess-Stüber & Blecking 2008; Grimminger 2009, i Midthaugen 2011).

Midthaugen (2010, s.4) forklarer interkulturell læring som:

*(...)en planlagt gjennomføring av lærings situasjoner som skal hjelpe elevene til å bli bevisst på sin egen oppfatning av atferd overfor andre med forskjellige egenskaper, væremåte, kultur og bakgrunn*

Med andre ord handler interkulturell læring om å utvikle elevenes kulturelle- og sosiale ferdigheter og selvforståelse, gjennom tilpassede læringsaktiviteter.

Midthaugen (2011) mener at undervisning i idrettsaktivitet i seg selv ikke automatisk gir en fornuftig håndtering av forskjellighet, og understreker at det derfor er nødvendig med en godt planlagt undervisning. Midthaugen (2011) mener at målet må være en elevorientert undervisning med et inkluderende læringsmiljø, hvor de didaktiske hovedprinsippene for undervisningen bør være *likeverdig deltakelse for alle, refleksjon og diskusjon knyttet til opplevelser, læring gjennom samarbeid og læring gjennom erfaringer med fremmedhet* (Midthaugen 2010, s.10).

Studiet til Midthaugen (2011) viste at klasser hvor lærere implementerte undervisningsopplegget for inkluderende læringsaktiviteter, ga elevene økt selvbylde, økt åpenhet og høyere tilfredshet. I denne sammenheng har det derfor vært interessant å undersøke i hvilken grad det studerte ballkurset innebærer seg med disse didaktiske prinsippene

### **3.3.2 Læring som en sosial og situert prosess**

Gjennom hele livet er vi i en prosess hvor vi stadig lærer noe nytt eller utvider vår allerede integrerte kunnskap. *Læring* er således et interessant fenomen fordi det angår oss alle. Hvordan mennesket lærer og tilegner seg kunnskap på best mulig måte er diskutert i alle år, og det finnes flere ulike læringsteorier som står i relativt stor kontrast til hverandre.



Undervisning og læring opptrer, i følge Rønholt og Peitersen (2008), som regel som en sammenhengende begrepsstruktur. Dette fordi formålet med undervisningen er at læreren lærer elevene noe. I tidlige behavioristiske læringsteorier mente man at sammenhengen mellom de to begrepene, undervisning og læring, var ganske entydig og at det var en direkte årsakssammenheng mellom påvirkning gjennom undervisning og den aktuelle læringsprosess. Gjennom riktig stimulering mente de mest hardbarkede behavioristene at man kunne få individet til å lære nesten hva som helst, men at innlæringshastigheten varierer fra person til person (Imsen 2006; Rønholt & Peitersen 2008). Læring, i følge disse teoriene, reduseres derfor til en tro på at mennesket reagerer og lærer som et resultat av ytre stimuli.

Isolert sett kan det hevdes at den mest tradisjonelle tilnærmingen i ballspill ligger relativt tett opp til en behavioristisk tankegang, hva læring angår. Læreren opptrer som en instruktør, hvor elevene instrueres i aktuelle teknikker og blir fortalt hva som er riktige og gale bevegelsesmønstre. Når de sentrale tekniske enhetene er innlært, mener man at dette vil forbedre spillernes evner i fullskalaspillet.

De kognitive og konstruktivistiske læringsteoriene har til felles at de, i motsetning til behaviorismen, er opptatt av hva som skjer på det mentale plan når vi lærer (Imsen 2006). Læring kan også forstås som en sosial prosess, hvor læring finner sted når individet står i samspill med de sosiale omgivelsene. Dette kalles *sosial konstruktivisme* (Imsen 2006; Rønholt & Peitersen 2008). Både TGfU, Ballbasis og Teambold kan sies å være tuftet på et sosial konstruktivistisk læringssyn. Dette fordi modellene tar utgangspunkt i en elevsentrert undervisning, hvor det stimuleres til læring gjennom øvelser i samhandling med andre som krever trening og refleksjon.

### ***Situert læringsteori***

I forsøket på å forstå læringens dynamikk tar Lave og Wenger (1991) utgangspunkt i praksis og konkrete handlingskontekster. De forstår læring som en situert aktivitet, noe som innebærer at all læring er preget av situasjonen den finner sted i. De har med dette utviklet begrepet *situert læring*. Lave og Wengers (1991) teori om situert læring handler om at læring betraktes som et aspekt ved all aktivitet, i stedet for å se læring som en egen, isolert prosess. Nøkkelkonseptet i teorien er begrepene *legitim perifer deltakelse (LPD)* og *praksisfellesskap*.

I et praksisfellesskap utvides og formidles kunnskap, meninger og verdier, og individene samhandler med hverandre for lære og for å utvikle seg (Ronglan 2010; Kirk & Macdonald 1998). De sosiale og kulturelle forholdene i fellesskapet har stor betydning for hva som blir lært og hvordan læringen skjer. Utviklingen fra å være nykommer i praksisfellesskapet til å bli en mer erfaren deltaker, innebærer i følge Ronglan (2010) en gradvis overgang fra *perifer* mot *full* deltakelse. Praksisfellesskapet er sådan en kontekst hvor kompetansen, eller kunnskapen, er sosialt fordelt på ulike måter. For å lære gjennom dette praksisfellesskapet er det videre viktig at man blir anerkjent og får en betydningsfull rolle. LPD gjør det mulig å snakke om relasjonene mellom nybegynnere og erfarne deltakere, om aktiviteter, identiteter og fellesskaper om viten og praksis (Lave & Wenger 1991). LPD handler om å bli et fullverdig medlem i en sosiokulturell praksis, hvor deltakernes intensjoner om å lære og læringens betydning formes.

Jeg har fremhevet at noen av de pedagogiske begrunnelsene for utviklingen av de taktiske og teambaserte ballspillmodellene var at elever uten gode ballspillferdigheter stod i fare for å bli marginalisert, og at isolert teknisk drill kan ha et begrenset læringsutbytte. Når man gjennom de taktiske ballspillmodellene ønsker en undervisning som i større grad inkluderer flere av elevene, gjennom en elevsentrert undervisning, tilpassede aktiviteter, små lag og læreren som veileder, vil jeg hevde at bruken av situert læringsteori er fruktbar, i forsøket på å forstå elevenes læringsutbytte av undervisningen i Ballbasis. Dette kan se ut til å stemme godt overens med Ronglan (2009), Teng (2013) og Griffin, Brooker og Patton (2005), som mener at teorien til Lave og Wenger er høyst aktuell i forbindelse med taktiske tilnærminger i ballspill.

### ***Klassen som praksisfellesskap***

Klassen som praksisfellesskap består av ulike personligheter. Noen elever har stor interesse for ballspill, mens hos andre er denne interessen fraværende. Elevene kommer til undervisningen med ulik erfaringsbakgrunn hvor nybegynnere, viderekomne, kompetente og dyktige samles til den samme undervisningen. I kapittel 4.0 vil elevene som er med i prosjektet introduseres ytterligere. Dette praksisfellesskapet likner i utgangspunktet på hvordan Ronglan (2009, 2010) beskriver et ballspillag som praksisfellesskap. Det som er verdt å merke seg er at på et ballspillag finnes det antakeligvis ikke spillere uten motivasjon for ballspill, og forskjellene mellom

deltakernes erfaringsbakgrunn er med all sannsynlighet større i en kroppsøvingsklasse. I så måte har deltakerne med seg ulike kompetanser og ferdigheter, og gjennom sosiale prosesser i dette fellesskapet muliggjøres kompetanseutveksling og kompetanseutvikling. I følge Ronglan (2009) kan læring som foregår i slike kontekster beskrives som *mesterlæring*, der ”(...) *observasjon, imitasjon, prøving og feiling står sentralt*” (ibid., s.38).

## 4. Metode

Når jeg i denne masteroppgaven blant annet ønsker å finne ut hvordan et undervisningsopplegg i Ballbasis foregår, vil dette studiet kunne betegnes som et kasstudie. Et kasstudie er ikke en metode, men en forskningsstrategi, eller et forskningsdesign (Burton & Barlett 2005; Bryman 2008; Halvorsen 2003; Thagaard 2011). Postholm (2010) betegner et kasstudie som en detaljert beskrivelse av det som er studert i sin kontekst. I tillegg til å beskrive kan også kasstudier være tolkende og vurderende. Kasstudier som er beskrivende og tolkende egner seg godt dersom forskeren har til hensikt å illustrere, støtte, utfordre og utvikle eksisterende teori.

Forskningsdesignet på denne oppgaven er en ”exemplifying case” (Bryman 2008). I slike kasstudier er hensikten å fange opp omstendighetene og forholdene rundt hverdagslige situasjoner. Undervisningsopplegget i Ballbasis kan kalles en hverdagslig situasjon for læreren som er med i dette prosjektet, da ballkurset også til vanlig er en del av hennes undervisning.

Enkelte stiller spørsmål om hvordan ett enkelt kasus kan generaliseres slik at funnene også vil kunne gjelde i andre tilsvarende kasus (Yin 2009). Denne kritikken møtes ofte med argumenter som hevder at dette ikke nødvendigvis er hensikten med kasstudier (Bryman 2008). Jeg vil hevde at kasstudie av Ballbasis er verdifullt fordi resultatene og diskusjonene som belyses vil kunne ha verdi både for læreren som er med i studien, samt andre kroppsøvlingslærere som ønsker å utvikle egen ballspillundervisning.

Kasstudier angir ingen spesifikke måter å samle inn data på, det brukes datainnsamlingsmetoder som er passende og praktiske (Postholm 2010). Videre vil jeg gi begrunnelser for mine metodiske valg, samt redegjøre hvordan datainnsamlingen ble gjennomført.

### ***Begrepsbruk***

Videre i teksten vil personene som studeres i dette prosjektet, elevene og læreren, til tider bli omtalt som informanter. Dette er, i følge Thagaard (2011), et innarbeidet begrep innenfor kvalitativ forskning og benyttes om personene forskeren får informasjon fra.

## 4.1 Observasjon

### *Valg av feltrolle*

Rollen forskeren inntar i observasjonsstudier vil kunne innvirke på resultater og analyser i den endelige oppgaven. I litteraturen benyttes begrepet *feltroller* når det snakkes om ulike måter å observere på (Thagaard 2011). Det ene ytterpunktet representeres av fullstendig observasjon, hvor forskeren ikke deltar i situasjonen som observeres. Motsatsen, *fullstendig deltakelse*, innebærer at forskeren deltar i situasjonene på lik linje med informantene. Til kassstudie av Ballbasis valgte jeg en ikke-deltakende feltrolle. Det innebar at jeg i kroppsøvingstimene stod ved siden av undervisningen mens jeg observerte og tok notater.

I følge Thagaard (2011) egner ikke-deltakende observasjon seg godt når man skal forske på situasjoner som er kjent fra tidligere. Forutsetningen er at jeg som forsker kjenner miljøet godt nok til å vite hva som er relevant å fokusere på. Jeg vil hevde at kroppsøvingstimer er meg relativt godt kjent, gjennom min utdanningen samt vikariater som idretts- og kroppsøvingslærer, og mener derfor at ikke-deltakende observasjon var en egnet feltrolle i dette prosjektet. En ulempe ved å velge denne feltrollen er at det blir en større distanse til undervisningsopplegget, sammenliknet med hvis jeg selv hadde deltatt. Med en ikke-deltakende feltrolle fikk jeg ikke selv kjenne på kroppen hvordan det var å være elev i Ballbasisundervisningen. Jeg mener likevel at den valgte feltrollen ga meg et mer helhetlig bilde av undervisningsopplegget, og min direkte påvirkning på undervisningsopplegget var minimal. En mulig ulempe med deltakende observasjon er at man kan være med å påvirke fenomenet man ønsker å studere (Thagaard 2011).

Jeg er klar over at min rolle som ikke-deltakende observatør også kan ha hatt en viss påvirkning, da elevene kan ha oppført seg annerledes når det satt en forsker med penn og papir på sidelinjen. For å prøve å begrense denne indirekte påvirkningen var det viktig å gjøre elevene bevisst min rolle og prosjektets hensikt på et tidlig stadie (Postholm 2010). Dette ble gjort gjennom et informasjonsmøte før ballkurset startet. Jeg ønsket også å nedtone den formelle forskerrollen ved å møte opp i treningsklær. På den måten gled jeg mer inn i den aktuelle settingen, og forhåpentligvis var dette med på å ufarliggjøre min rolle ovenfor elevene.

### ***Gjennomføringen av observasjonen***

På informasjonsmøtet var klassen samlet i et klasserom. Læreren deltok ikke på møtet. Målet var å redegjøre for prosjektets hensikt, samt å ufarliggjøre min rolle i håp om at elevene ville opptre så normalt som mulig i de kommende timene. Jeg presiserte at hovedformålet med prosjektet var å finne ut hva elevene faktisk mener om dette undervisningsopplegget og at observasjonene ikke ville bli tatt med i vurderingen og karaktersettingen av elevene. Det ble presisert at alt datamateriale som skulle samles inn kun skulle brukes til refleksjon og drøfting i denne masteroppgaven, og at alt råmateriale ville bli destruert etter innlevering av oppgaven. Fangen (2004) understreker viktigheten av en slik presentasjon, og mener at dersom forskeren klarer å vekke informantenes tillitt vil det være inngangsporten til deres tanker og virksomhet.

Å observere kan være overveldende; det er mange inntrykk som skal noteres, og det vil være utfordrende å klare og notere alt som skjer i løpet av timen. I den forbindelse brukte jeg god tid på å utvikle en observasjonsstrategi i forkant av observasjonene av ballkurset. Redselen for å ikke få med seg alt fra undervisningen meldte seg raskt, og jeg undersøkte flere ulike observasjonsteknikker som kunne egnet seg til mitt prosjekt. Til første observasjonsøkt valgte jeg å følge et skjema som jeg utarbeidet på forhånd (vedlegg 4). Her var det meningen at jeg skulle føre inn notater i ulike rubrikker etter hvor i undervisningen vi befant oss. Dette viste seg fort å ikke være så vellykket for min del. Utover timen endte det med at jeg noterte på baksiden av arkene. Dette er en mindre strukturert metode, men for meg ga dette meg en større mulighet for å notere mer, uten å måtte tenke på hvor i skjemaet det skulle føres inn. I så måte vil jeg ikke hevde at den første observasjonsøkten ble mislykket.

Til andre observasjonsøkt benyttet jeg meg av en teknikk inspirert av Postholm (2010). Notatblokken ble delt i to. På venstre side fylte jeg ut observasjonene, på høyre side noterte jeg meg umiddelbare tolkninger og spørsmål. Dette ble teknikken jeg brukte fra andre observasjonstimer og utover. Dette var en fin måte å sikre at umiddelbare observasjoner og tolkninger ikke gikk i glemmeboka. De umiddelbare tolkningene skulle vise seg å være vel så verdifulle som de umiddelbare observasjonene.

Selv om jeg på forhånd hadde valgt å innta en ikke-deltakende feltrolle, er det viktig å presisere at jeg likevel benyttet sjansen til å snakke med både lærer og elever underveis

i timen. Jeg stod heller ikke på samme sted når jeg observerte, men vandret rundt i gymsalen. Dette ga meg spontane og direkte erfaringer fra aktivitetene elevene var gjennom. Etter hver time hadde jeg også en kort samtale med læreren. Her pratet vi om dagens gjennomføring: hva fungerte? Hva fungerte ikke? Hva kan ha vært utbytte for elevene i dag? Samtalene med både læreren og elever viste seg å bli svært viktig datamateriale.

Direkte etter hver observasjon satte jeg meg på et kontor og skrev et fullverdig observasjonsdokument. Her brukte jeg feltnotatene og eget minne til å beskrive timene så nøyaktig som mulig. Disse dokumentene ble videre et godt grunnlag for utarbeidingen av intervjuguiden til intervjuene med elevene, og læreren. Det grundige etterarbeidet av observasjonene viste jeg også å være svært verdifullt når arbeidet med resultat- og diskusjonsdelen tok til. Masteroppgaven er skrevet over en relativt lang periode, og noen av svakhetene ved å bruke observasjon som metode er at det som drøftes og diskuteres tar utgangspunkt i noe som er observert en tid tilbake. For å minimere denne svakheten ble det viktig å trekke frem sentrale hendelser jeg hadde noterte meg i observasjonsdokumentet, i intervjuene. Når datamaterialet fra flere ulike innsamlingsmetoder belyser og støtter opp under samme hendelser, vil det styrke mine konklusjoner og drøftinger.

## **4.2 Intervjuer**

I følge Thagaard (2011) egner intervju seg som metode når forskeren ønsker å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Å bruke intervjuer av elevene og læreren som en metode ble derfor helt nødvendig for å i det hele tatt kunne diskutere problemstillingene for dette prosjektet.

### ***Valg av intervjuform***

I litteraturen knyttet til kvalitative intervjuer finner vi i hovedsak tre ulike intervjuformer: I et *strukturert forskningsintervju* geleides informantene gjennom en rekke spørsmål som forskeren på forhånd har utarbeidet. Intervjuformen er relativt rigid, og følger en detaljert intervjuguide med spørsmål som er satt opp på forhånd. I et *lite strukturert forskningsintervju* står informantene derimot mer fritt til å ta opp emner som intervjueren ikke nødvendigvis har planlagt på forhånd, og intervjueren kan spinne videre på interessant informasjon som dukker opp underveis i intervjuet. Temaene som

forskeren har skrevet ned i intervjuguiden følges ikke slavisk, og det er ikke nødvendigvis et mål å komme gjennom alle (Thagaard 2011).

Intervjuformen som ble brukt i dette forskningsprosjektet ligger et sted mellom disse ytterpunktene og blir av flere i litteraturen betegnet som et *semistrukturert* eller *delvis strukturert intervju* (Thagaard 2011; Kvale 2011).

### ***Forberedelser til intervjuene***

Før intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med ulike temaer (vedlegg 3). Samtidig som jeg hadde et ønske om å komme gjennom alle temaene, la jeg også opp til å kunne følge samtalen i intervjuet og å grave videre på interessant informasjon som måtte dukke opp underveis.

For å klare å hente ut god informasjon fra informantene, var det viktig at intervjuet ble tilrettelagt og tilpasset informantene som skulle være med. Det gjelder språk, min fremtoning og valg av intervjumetode. Språket er viktig i den forstand at spørsmålene underveis ikke skulle være uklare eller vanskelige å svare på. Et vitenskapelig eller et faglig pedagogisk språk ville nok skapt mer forvirring enn inspirasjon for elevene i dette prosjektet, og ville i så måte vært lite hensiktsmessig. Når det gjelder min fremtoning var det viktig å skape en trygghet og en ramme på intervjuet, slik at stemningen og dynamikken i intervjusituasjonen fremmet diskusjon, refleksjon og drøfting. Alt dette satte krav til god planlegging og en vurdering av hvilken intervjumetode som ville egne seg best. Thagaard (2011) presenterer individuelle intervjuer som den vanligste intervjumetoden i kvalitativ forskning. Likevel understrekes det også at gruppeintervju har flere momenter med seg som kan være verdifulle i kvalitative prosjekter.

Til dette prosjektet ble det gjennomført to intervjuer med læreren; ett før ballkurset, og ett i etterkant. Det ble også gjennomført fem intervjuer med elevene. Disse ble gjennomført som gruppeintervjuer, med 4-5 elever i hver gruppe.

#### **4.2.1 Intervjuene med læreren**

Hovedmålet med intervjuet med læreren før ballkurset var å skape en større forståelse for undervisningen i Ballbasis, og på den måten fungerte også intervjuet som et ledd i min forberedelse til observasjonen og intervjuene med elevene. Intervjuet med læreren



ble gjennomført som et semistrukturert individuelt intervju. Intervjuet tok sikte på å være innom flere temaer: lærerens sosialisering til idrett og yrket som kroppsøvingslærer, verdsetting av kroppsøvingsfaget, undervisningssyn og Ballbasis (vedlegg 3).

Intervjuet med læreren i etterkant av Ballbasis hadde samme struktur som intervjuet før undervisningsperioden. Målet med dette intervjuet var å få læreren til å reflektere over gjennomføringen av undervisningsopplegget; gikk dette som hun hadde planlagt og hvordan oppfattet hun at elevene tok dette i mot?

Intervjuene ble gjennomført på et møterom på lærerens arbeidsplass og varte omtrent femti minutter. Jeg valgte å bruke lydopptaker slik at jeg kunne fokusere 100% på samtalen med læreren. I dette intervjuet ville nok notater underveis i stor grad vært forstyrrende, både for meg og informanten. I et en-til-en intervju er man avhengig av å være dedikert til samtalen og å være fokusert på å følge opp informantens svar og kommentarer til spørsmålene som stilles. Notater underveis kan bidra til å redusere den personlige kontakten mellom forskeren og informanten (Thagaard 2011).

### ***Pilotintervjuer***

Som et ledd i forberedelsene gjennomførte jeg tre pilotintervjuer, to elevintervjuer og ett lærer-intervju. Disse pilotintervjuene var ment som trening på intervjusituasjonen. Fokuset var å klare å holde en god samtale hvor jeg fulgte informantenes svar med reflekterte oppfølgingsspørsmål som ville sikre meg et fyldig datamateriale. Pilotundersøkelsene ga meg en større selvtillit som jeg bar med meg inn i intervjuet med læreren. Jeg senket skuldrene i større grad sammenliknet med første pilotintervju.

### ***Påvirkningsfaktorer***

I alle forskningsprosjekter er forskerens posisjon til informantene viktig å være seg bevisst, da det kan påvirke dataene vi får. Thagaard (2011 s.103) understreker at så lenge vi bruker metoder hvor mennesker studeres, vil det være vanskelig å gi et endelig svar på akkurat hvilken betydning forskeren kan ha for de dataene vi får. Det vil likevel være verdifullt å reflektere over ulike forhold som kan ha innvirkning.

Mitt bekjentskap til læreren kan ha påvirket hvordan læreren svarte på mine spørsmål og hvordan hun opptrådte i undervisningen. Et godt og kjent forhold mellom meg og informanten kan ha bidratt til at informanten lettere åpnet seg. Å skape en tillitsfull atmosfære anses av Thagaard (2011) som helt essensielt for å få til et godt intervju. Samtidig kan mitt bekjentskap til informanten også ha lagt restriksjoner på andre områder. Forholdet mellom profesjonalitet og det private vil være en stor utfordring for dette prosjektet. Informanten er en person jeg etter all sannsynlighet vil ha kontakt med i ettertid også. Dette kan ha hatt betydning for hvordan læreren ønsket å fremstille seg selv og sin pedagogiske virksomhet.

#### **4.2.2 Intervjuer med elevene**

Elevintervjuene valgte jeg å gjennomføre som semistrukturerte gruppeintervjuer, også kalt fokusgruppeintervjuer. I litteraturen hersker det litt strid om akkurat når det skal kalles fokusgruppeintervju og når det skal kalles gruppeintervju. Jeg velger å kalle intervjuene med elevene i dette prosjektet for fokusgrupper, og bruker Krueger & Casey (2009) som støtte: de mener at fokusgrupper skiller seg fra vanlige gruppeintervjuer, da gruppesammensetningen, gruppestørrelse og prosedyren i intervjuet er nøye gjennomtenkt med tanke på prosjektets formål. Fokusgrupper innehar informanter med gitte egenskaper og som har en fokusert diskusjon med hensikt å gi kvalitative data om prosjektets problemområde. Intervjumetoden egner seg godt når forskeren søker et mangfold av ideer og følelser knyttet til bestemte opplevelser (Eines og Thylén 2012).

I litteraturen rundt fokusgrupper er det skrevet mye om viktigheten av å gjøre et godt forarbeid hvor forskeren nøye har gjennomtenkt sammensetningen av fokusgruppene, størrelsen på gruppene og antall grupper som er ønskelig å ha med i prosjektet. I forkant av intervjurundene gjennomførte jeg derfor to pilotintervjuer. Det ene intervjuet ble gjennomført med fem elever som driver med ballspill på fritiden. Disse elevene hadde ikke vært gjennom Ballbasiskurset, og derfor ble bare deler av intervjuguiden testet ut. Det andre intervjuet ble gjennomført med seks elever fra en annen klasse til læreren som er med i dette prosjektet. Denne klassen gjennomførte Ballbasiskurset tidligere i skoleåret. Spesielt det siste pilotintervjuet ga meg gode erfaringer som ble tatt med videre i ferdigstillingen av den endelige intervjuguiden.

### **Gruppesammensetning og gruppestørrelse**

I planleggingsprosessen brukte jeg god tid på sammensettingen av fokusgruppene. Dette anses som et svært viktig, om ikke kritisk, forarbeide og kan i stor grad avgjøre kvaliteten på datamaterialet (Krueger & Casey 2009; Morgan 1998).

I likhet med andre kvalitative metoder velger man også i fokusgruppeintervjuer informanter som man tror vil gi nyttig informasjon om prosjektets mål (Morgan 1998), såkalt *strategisk utvalg* (Kvale 2011). I dette tilfellet ville alle elevene som deltok på Ballbasiskurset kunne gitt meg relevant informasjon. Utfordringen var å sette sammen grupper hvor alle informantene kunne komme til ordet og der ingen ble satt i skyggen av andre. Morgan (1998, s.58) peker på to grunnleggende hensyn å ta når man skal sette sammen fokusgrupper:

1. *The participants' comfort in talking to each other about the topic*
2. *Your goals for creating productive discussions about the topic*

I følge Krueger og Casey (2009) bør fokusgrupper være karakterisert av en viss homogenitet. Det vil med andre ord si at gruppe medlemmene bør ha noe til felles som er interessant for prosjektet. Jeg var derfor tidlig inne på tanken om å dele gruppene inn etter hvilket forhold elevene hadde til ballspill, både fra fritiden, men også forholdet til ballspill i kroppsøving. Dette fordi jeg antok at elevenes oppfattelse av Ballbasiskurset ville variere nettopp etter deres forhold til ballspill. I følge Morgan (1998, s.59) kan dette se ut til å være en hensiktsmessig inndeling:

*If you suspect that different types of participants will have different perspectives on the topic, then sorting them into separate groups will maximize both their compatibility within groups and your ability to make comparisons between groups.*

For å få kjennskap til elevenes bakgrunn hva ballspill angår, delte jeg ut et spørreskjema i forkant av Ballbasiskurset (vedlegg 5). Etter at disse ble samlet inn satt jeg meg ned og analyserte spørreskjemaene. Deretter delte jeg elevene inn i tre grupper:

1. Elever som enten uttrykte at de misliker faget eller/og misliker ballspill. De driver ikke med ballspill på fritiden.
2. Elever som uttrykker at de liker faget, og synes ballspill er en morsom og sosial aktivitetsform. Noen av disse elevene spiller ballspill på fritiden.
3. Elever som er aktive med ballspill på fritiden og som ønsker å hevde seg i sin idrett. Noen av elevene uttrykker at de har lært svært lite gjennom ballspillundervisningen i skolen.

De tre gruppene var ganske ulike i størrelse. Neste steg ble derfor å avgjøre hvor store grupper jeg ønsket, og eventuelt forandre på inndelingen av elevene. I likhet med gruppesammensetningen vil også dette kunne være en avgjørende faktor for kvaliteten på datamaterialet (Eines og Thylèn 2012).

I pilotintervjuene testet jeg ut ulike størrelser på gruppene. I intervjuet med fem informanter erfarte jeg at en elev ble sittende å høre på, uten å si noe, under stort sett hele intervjuet. I det andre intervjuet hadde jeg seks informanter. Her erfarte jeg at to elever ble sittende passive gjennom store deler av intervjuet. Jeg bestemte meg derfor for å sette opp grupper med fem informanter til de endelige intervjurundene, såkalte *minigrupper* (Krueger & Casey 2009; Greenbaum 1998). Krueger og Casey (2009) hevder at mindre grupper egner seg godt når forskeren ønsker inngående informasjon fra informantene.

Hadde jeg valgt å bruke *fulle grupper* (Greenbaum 1998), med 8-12 informanter, ville det vært en større risiko for at flere elever ville vært inaktive under intervjuet. Samtidig vil større grupper kunne gi et bredere og rikere mangfold av meninger. Dette krever likevel at intervjueren er godt trent på slike situasjoner. Med mine begrensede erfaringer i intervjusituasjoner vil jeg også på bakgrunn av dette hevde at minigrupper var mer passende for dette prosjektet.

Den nye inndelingen ble seende slik ut:

- Gruppe 1: fem informanter. Elever som enten uttrykte at de misliker faget og/eller misliker ballspill. De driver ikke med ballspill på fritiden

- Gruppe 2: fem informanter. Elever som uttrykker at de liker faget, og som synes ballspill er en morsom og sosial aktivitetsform. Noen av elever spiller ballspill på fritiden.
- Gruppe 2b: fem informanter. Elever som uttrykker at de liker faget, og som synes ballspill er en morsom og sosial aktivitetsform. Noen av elevene spiller ballspill på fritiden.
- Gruppe 3: fem informanter. Elever som er aktive med ballspill på fritiden og som ønsker å hevde seg i sin idrett. Noen av elevene uttrykker at de har lært svært lite gjennom ballspillundervisningen i skolen.
- Gruppe 3b: fem informanter. Elever som er aktive med ballspill på fritiden og som ønsker å hevde seg i sin idrett. Noen av elevene uttrykker at de har lært svært lite gjennom ballspillundervisningen i skolen.

For at fremstillingen av resultat- og diskusjonskapittelet skal fremstå som oversiktlig og informativt, benytter jeg meg videre av følgende begreper:

- Balluerfarne: informantene fra gruppe 1.
- Ballsosiale: informantene fra gruppe 2 og 2b.
- Ballerfarne: informantene fra gruppe 3 og 3b.

### ***Gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene***

Intervjuene ble gjennomført på et grupperom på skolen, i kroppsøvingstimen uka etter siste undervisningstime i Ballbasis. Grunnet begrenset tidsrom ble to av intervjuene gjennomført uka etter dette igjen. Mens én gruppe var inne til intervju, var de andre elevene i gymsalen med læreren og hadde aktivitet. Varigheten på intervjuene varierte fra omtrent førti minutter til omtrent en time. I likhet med intervjuet med læreren, valgte jeg også i disse intervjuene å bruke lydopptaker. Totalt var det tre av tjuet innkalte elever som ikke møtte til intervjuene.

Fra pilotintervjuene hadde jeg erfart utfordringene med å holde en naturlig og kontinuerlig samtale med elevene. Dette ble også en utfordring i de virkelige intervjuene. I forsøket på å skape en trygg og hyggelig stemning brukte jeg tid innledningsvis på å forklare hvordan intervjuet skulle gjennomføres. Informantene ble informert om bruk av lydopptaker og hvilken hensikt denne har. Videre oppfordret jeg

elevene til å diskutere ulike temaer som jeg presenterte for dem, og presiserte at elevene kunne diskutere disse seg i mellom og at samtalen ikke nødvendigvis måtte styres av meg.

I enkelte av gruppene gikk diskusjonen relativt greit, og elevene klarte til tider å drive samtalen. I andre tilfeller ble det mer til at jeg stilte spørsmål og at én og én elev svarte. Med dette kan det hevdes at litt av hensikten med fokusgruppeintervjuer forsvant, da man gjerne ønsker en diskusjon informantene seg i mellom (Krueger & Casey 2009; Greenbaum 1998; Morgan 1998). Likevel mener jeg at intervjumetoden også ga store fordeler. Det kan tenkes at elevene, gjennom samtalene i intervjuet, hjalp hverandre til å huske ulike hendelser og situasjoner, og at de hjalp hverandre til å komme inn på temaer som ikke hadde vært så naturlig i et individuelt intervju. Intervjumetoden var også fordelaktige av den grunn at når en elev kom med en påstand, så kunne denne følges opp direkte fra de andre på gruppen. På den måten fikk jeg frem både et variert og godt underbygget datamateriale. Intervjumetoden sikret også at nærmest samtlige elever i klassen fikk uttrykt sine erfaringer med ballspillkurset.

I følge Krueger og Casey (2009) bør det tas hensyn til at relasjonene mellom informantene i fokusgruppene kan påvirke informantenes svar og opptreden i intervjusituasjonen. Det kan tenkes grupper som innehar dominante personer styrer diskusjonen og kanskje indirekte undertrykker andres meninger, følelser og opplevelser. Faren for at dette kan ha skjedd i intervjuene i dette prosjektet har jeg prøvd å minimere ved å være bevisst i gruppesammensetningene. Jeg vil hevde at det ville vært en større risiko for dominante personer dersom ballerfarne og ballerfarne elever ble plassert i samme gruppe. Når fokusgruppene bestod av elever med noenlunde samme erfaringsbakgrunn kan dette ha ført til at det har vært lettere å diskutere aktuelle problemstillinger åpent.

### **4.3 Analyse**

I arbeidet med analysen av datamaterialet anbefaler Krueger og Casey (2009) "*the classic approach*" for forskere som gjennomfører kvalitative analyser for første gang. Dette er en metode som handler om å identifisere ulike kategorier i datamaterialet. Metoden er systematisk og en fin måte å bryte ned datamaterialet i mindre deler, som igjen har som hensikt å visualisere og konkretisere datamaterialet.

*The classic approach* ble min veiviser og inspirasjon i det øyeblikket jeg satte foten inn i ”analysens verden.” Jeg startet prosessen med å lage et word-dokument hvor jeg skrev in temaene fra intervjuguiden. Neste steg ble å gjennomgå transkripsjonene fra de ulike fokusgruppene og intervjuene med læreren. Disse hadde jeg skrevet ut på papir, og satt nå med en håndfull markeringstusjer og markerte ulike utsagn med ulike markeringsfarge, ut i fra hva de handlet om. Etter å ha markert transkripsjonene, ble de ulike fargede utsagnene skrevet inn i dokumentet på pc-en, hvor de beholdt sin farge. Analysedokumentet bestod nå av temaene fra intervjuguiden hvor elevutsagn fra samtlige fokusgrupper var samlet og gruppert.

Analysedokumentet ga meg en god oversikt over hva de ulike gruppene snakket om under de ulike temaene. En av hovedhensiktene med å danne fokusgrupper på bakgrunn av elevenes forhold til ballspill og kroppsøving, var å kunne sammenlikne svarene i etterkant. Analysedokumentet gjorde dette til en relativt enkel jobb.

Neste steg i prosessen var å finne en hensiktsmessig måte å fremstille datamaterialet. Målet for fremstillingen var selvfølgelig å få frem en informativ diskusjon rundt problemstillingene for prosjektet. Problemstillingene for prosjektet endret seg underveis i prosessen, og dette skyldtes hovedsakelig momenter som kom frem under analysearbeidet. Det var ikke snakk om store justeringer, men likevel nødvendige justeringer. Arbeidet med fremstillingen av resultat- og diskusjonskapittelet tok utgangspunkt i temaene fra analysedokumentet. Videre bestemte jeg meg for å ha en tredelt fremstilling av datamaterialet, med utgangspunkt i hvordan undervisningsopplegget ble gjennomført, lærerens tanker og mål for perioden samt erfaringer fra gjennomføringen, og til slutt en fremstilling av elevens erfaringer med kurset. Jeg ønsket også at resultatkapittelet skulle slås sammen med diskusjonskapittelet. Etter litt prøving og feiling ble jeg sittende igjen med følgende kategorier:

#### ***Intervjuene med læreren:***

- Lærerens visjoner knyttet til Ballbasis
- Ballbasis og læreplanens kompetansemål
- Rammebetingelser

### ***Intervjuene med elevene:***

- Tidligere erfaringer med kroppsøving
- Engasjement og aktivitetsnivå
- Inspirerende, frigjørende og alternativ ballspillundervisning?
- Læring

## **4.4 Validitet og etiske vurderinger**

### ***Validitet***

Validitet handler om i hvilken grad forskningen representerer den virkeligheten som er studert (Silverman 2006). Når dette prosjektet har tatt for seg mer enn bare en deskriptiv fremstilling av Ballbasis, vil det være legitimt å stille spørsmål om de tolkningene jeg har kommet frem til, er troverdige og pålitelige (Thagaard 2011). I denne sammenheng er begrepet *gjennomsiktighet* viktig (Silverman 2006; Thagaard 2011). Det handler om i hvilken grad jeg som forsker har tydeliggjort grunnlaget for tolkninger og konklusjoner, og om jeg har redegjort for hvordan analyseprosessen har lagt grunnlaget for mine konklusjoner. Jeg skal videre ta for meg momenter som har vært viktig å belyse i dette prosjektet, i håp om å styrke oppgavens gjennomsiktighet og dermed også dens validitet.

**Min posisjon til informantene:** Det har vært viktig å tydeliggjøre min relasjon til både læreren og elevene som har vært studert, og hvordan dette kan ha påvirket deres oppførsel og utsagn. I følge Thagaard (2011) gir ikke bestemte posisjoner til informantene nødvendigvis et bedre eller dårlige grunnlag for validiteten. I stedet er det viktig å definere sitt forhold til de som skal studeres, slik at en hver kritisk leser kan vurdere tolkninger på bakgrunn av dette. Jeg har presisert utfordringene ved å bruke fokusgruppeintervjuer, og hvordan dette kan ha påvirket elevenes utsagn. Spesielt viktig har det også vært å understreke mitt bekjentskap med læreren.

**Min tilknytning til det aktuelle miljøet:** Thagaard (2011) hevder at forskerens erfaringer med miljøet som studeres blir et utgangspunkt for forståelsen av videre drøftinger og konklusjoner. Dette fordi tolkninger ofte utvikles i relasjon til egne erfaringer. I så måte kan forskerens bekjentskap til miljøet som studeres både være en styrke og en begrensning. Mine erfaringer med kroppsøvingsslaget mener jeg har vært en



styrke for dette prosjektet. Jeg mener at jeg med disse erfaringene hadde et bedre grunnlag for observasjonen, sammenliknet med hvis jeg ikke var kjent med verken kroppsøving eller skolens styringsdokumenter.

### *Etiske vurderinger*

Thagaard (2011) presiserer viktigheten av å vurdere etiske implikasjoner når man skal studere bestemte grupper, og at enhver forsker plikter seg til å følge visse etiske retningslinjer. Jeg skal her ta for meg viktige områder for dette prosjektet, med utgangspunkt i Thagaards (2011) og Silvermans (2006) inndeling i tre hovedområder for etiske retningslinjer.

**Informert samtykke:** I dette studiet har jeg vært i nær samhandling med elevene og læreren, i form av observasjon og intervju. Dette har gitt meg datamateriale som kan knyttes til hver enkelt som er med i prosjektet. I følge NESH (2006) faller dermed dette prosjektet inn under personopplysningsloven fra 2001. Studiet av Ballbasis ble derfor meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (vedlegg 2), før datainnsamlingen kunne starte. Samtidig som søknaden lå inne hos NSD, kontaktet jeg rektor på den aktuelle skolen og informerte om prosjektet. Han godtok at prosjektet kunne gjennomføres ved skolen, og skrev under på samtykkeskjemaet (vedlegg 1).

Etter å ha fått godkjenning til å gjennomføre prosjektet fra både NSD og rektor, ble lærer og elever kontaktet og informert. Informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen (vedlegg 1) ble sendt ut til samtlige elever i klassen, og samtlige elever returnerte disse signert. Læreren, som på forhånd hadde sagt ja til å delta i prosjektet, skrev også under. Thagaard (2011) understreker viktigheten av å ha gitt alle deltakende parter i et forskningsprosjekt tilstrekkelig informasjon om hva de skal være med på, og hvordan de blir berørt. Deltakerne skal til en hver tid ha anledning til å avbryte sin deltakelse, uten å måtte avgi noen begrunnelse. Samtykket skal være fritt, og dermed ikke være avgitt med press fra andre (ytre faktorer). To av totalt tjueseks innkalte elever valgte å trekke seg fra dette studiet, og deltok ikke på intervjuene.

Samtidig knytter det seg også utfordringer til hvor mye informasjon informantene skal gis på forhånd. Dersom det blir gitt for detaljert informasjon kan det påvirke informantenes atferd (Thagaard 2011). Til dette prosjektet fokuserte jeg på å forklare

elevene at jeg var på jakt etter deres erfaringer med ballkurset, og ønsket å undersøke hvordan Ballbasis kan gjennomføres. På den måten la jeg ingen føringer på hvordan elevene skulle oppføre seg i timene og intervjuene. Læreren ble informert om at jeg ønsket å undersøke hvordan Ballbasis lot seg gjennomføre rent praktisk, og at jeg ønsket å se nærmere på hvilke didaktiske grunntanker hun hadde lagt til grunn for gjennomføringen.

**Konfidensialitet:** Dette prinsippet handler om at de som deltar i prosjektet har krav på at all informasjon blir behandlet konfidensielt. Til dette prosjektet ble dette prinsippet opprettholdt ved at jeg klart og tydelig, i informasjonsskrivet (vedlegg 1), presiserte at jeg plikter til å opprettholde deltakernes anonymitet. Dette er gjort ved å ikke gjengi navn eller andre kjennetegn som kan knyttes direkte til enkelte elever, eller læreren. Deltakerne ble også informert om at alt av datamateriale ble slettet ved innlevering av masteroppgaven. Det ble også viktig å klargjøre at det elevene fortalte meg i intervjuene ikke ville bli diskutert med læreren, og at konfidensialiteten også var gjeldene her.

**Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet:** Som beskrevet i kapittel 4.2 er dette prinsippet opprettholdt gjennom informasjonsmøtet med elevene i forkant av ballkurset. Her ble elevene bevisstgjort at det innsamlede datamaterialet ikke skulle brukes til annet enn diskusjoner og drøftinger i masteroppgaven. Jeg anså det som svært vesentlig å understreke at datamaterialet ikke skulle brukes i vurderingen av eleven, og at jeg ikke hadde til hensikt å utlevere elevene til læreren. Det har også vært svært viktig for dette prosjektet å ha klargjort med læreren hvordan datamaterialet knyttet til hennes undervisningspraksis skal brukes i oppgaven. Det har ikke vært oppgavens hensikt å vurdere lærerens kvaliteter som pedagog, det ville ikke vært etisk forsvarlig.

## 5. Resultater og diskusjon

Resultat- og diskusjonsdelen har jeg valgt å slå sammen til ett kapittel der fremstilling av empiri følges direkte av tolkning og diskusjon sett i lys av relevant teori og litteratur. Dette er gjort fordi jeg mener en fremstilling av resultater og diskusjon som to separate kapitler ville ført til mange unødvendige gjentakelser, og derfor gjort teksten unødvendig tung og overlappende. Kapitlet er delt opp i tre perspektiver, på bakgrunn av de tre dimensjonene av læreplanens fem nivåer (Engelsen 2008):

- Gjennomføringsperspektivet: her følger en presentasjon av undervisningsopplegget, fulgt av en drøfting av opplegget som ballspilldidaktisk modell.
- Lærerperspektivet: tar for seg lærerens hensikter med Ballbasis og drøfter undervisningsopplegget i lys av aktuelle kompetansemål.
- Elevperspektivet: her trekkes elevenes erfaringer frem, med fokus på inkludering, samarbeid, bevegelsesglede og læring.

I de to første perspektivene er hovedmålet å svare på prosjektets første problemstilling. Spørsmålet om *hvordan* Ballbasis kan gjennomføres leder til en drøfting av undervisningsopplegget og dets mål sett opp mot aktuelle styringsdokumenter for skolen. I tillegg ser jeg nærmere på om undervisningsopplegget har krevd spesielle rammebetingelser hva utstyr og plass angår. Målet med drøftingen er å trekke frem både negative og positive sider ved Ballbasis. På den måten kan masteroppgaven forhåpentligvis gi et grunnlag for å videreutvikle undervisningsopplegg inspirert av tenkningen bak Ballbasis.

I den siste dimensjonen vil jeg forsøke å svare på prosjektets andre problemstilling. Her vil elevenes erfaringer bli belyst, med fokus på læring, mestring, inkludering og samarbeid. Disse begrepene viser tilbake til didaktiske hensikter som ligger til grunn for Ballbasis. Poenget her har vært å få frem variasjoner i elevenes erfaringer med gjennomføringen av ballkurset, og forsøke å forstå eventuelle forskjeller.

## **5.1 Gjennomføringsperspektivet**

Da prosjektet har til hensikt å undersøke Ballbasis som et kasus, blir undervisningsopplegget først relativt grundig presentert. Deretter følger en kortfattet diskusjon av opplegget i lys av litteratur om ballspilldidaktikk.

### **5.1.1 Rammer**

Undervisningsopplegget ble gjennomført i skolens gymsal, i november måned 2013. Klassen var gjennom fire økter med Ballbasis, fordelt på fire uker. Hver økt varte omtrent seksti minutter og bestod av ulike problemløsende aktiviteter, refleksjon i plenum, individuelt og i grupper, samt individuell oppfølging fra lærer. Gymsalen besto av to relativt små saler som er adskilt med en skillevegg som kan heves eller senkes. For anledningen var skilleveggen hevet og klassen disponerte derfor begge salene under hele kurset. Videre bruker jeg betegnelsen *bane* om det som ville vært en av salene dersom skilleveggen hadde vært senket. Ordet *sal* brukes om det totale rommet. Hver bane er 18 meter lang og 8,5 meter bred. Ved fullt oppmøte talte klassen 26 elever. Det var aldri fullt oppmøte under kurset, men aldri mer enn 2 elever borte. I ballkurset var klassen gjennom et nytt tema hver økt, totalt fire ulike temaer: kommunikasjon, balltilvenning, spillbarhet og bredde og dybde.

Under gis en skjematisk oversikt over strukturen i det gjennomførte Ballbasiskurset. Tabellen er utviklet meg, på bakgrunn av observasjonene. Videre følger en mer detaljert beskrivelse av innholdet.

**Tabell 1: Oversikt over strukturen i Ballbasis**

<b>BALLBASIS</b> <b>Mål: lære elevene å spille, samt danne en felles ballspillplattform</b>		
<b>Tidsbruk per økt: omtrent 60 minutter</b> <b>Begreper:</b> - Små lag: 4 – 5 elever - Større lag: 6 eller flere		
Tema og organisering	Innhold	Mål/fokus
Time 1: Kommunikasjon  Klassen ble delt i fire grupper/lag. Disse ble beholdt gjennom hele timen.	Spillaktiviteter: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Øve på ulike kommunikasjonsformer</li> <li>• Mange mål</li> </ul>	Lære elevene viktigheten av kommunikasjon i ballspill. Fokus på verbal og non-verbal kommunikasjon.
Time 1: Balltilvenning  Elevene jobbet individuelt, parvis og i større lag	Teknikktrening: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innsiddepasning fotball</li> <li>• Ulike pasningstyper i basketball</li> </ul> Spillaktiviteter: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Presisjonsball</li> </ul>	Tilvenne elevene til bruk av ball på ulike måter, alene og sammen med andre, i små og store lag. Fokus på teknikker i forhold til å avlevere og motta basketball og fotball.
Time 1: Spillbarhet  Elevene jobbet i små lag	Spillaktiviteter: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tatt til fange</li> <li>• Mobile mål</li> </ul>	Spillere uten ball skal jobbe for å gi ballfører mange løsningsmuligheter. Lære elevene å gjøre seg spillbare ved hjelp av temposkifte, motbevegelser og pasningsvinkel.
Time 1: Bredde og dybde  Elevene jobbet parvis, tre og tre og i små lag.	Øvelser i grupper <ul style="list-style-type: none"> <li>• Øve på pasningskombinasjoner (kast) 2 og 2, 3 og 3.</li> </ul> Spillaktiviteter <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rokkeringball</li> </ul>	Lære elevene å bruke banens bredde og dybde for å skape rom og pasningsmuligheter for ballfører.

### 5.1.2 Introduksjonen for hver time

Læreren startet kurset med å spørre etter viktige momenter som flere ballspill har til felles. Elevene foreslo kommunikasjon og ballbehandling. Læreren bekreftet dette og introduserte videre konseptet for Ballbasis; lære å spille ved å fokusere på felles

momenter fra flere ulike ballspill. Hun presiserte at elevene måtte tørre å tre litt ut av komfortsonen de kommende timene.

Hver time startet med at læreren samlet klassen og fortalte om det aktuelle temaet. For å konkretisere ulike begreper brukte læreren elevene aktivt. For hvert tema "fisket" hun innledningsvis etter elevenes tidligere erfaringer, og spurte for eksempel om elevene kunne forklare hvilke kommunikasjonsmuligheter det er i ballspill. De fleste elevene forholdt seg litt tilbaketrukne i denne fasen. Samtidig var det alltid noen få elever, og gjerne de samme fra gang til gang, som ønsket å svare på spørsmålene fra læreren. Stort sett var dette elever som jeg har kategorisert som *ballsosiale*. Mange av de *ballerfarne* ble ofte stående samlet i halvsirkelen og småprate mens læreren gjennomgikk dagens tema. Læreren konkretiserte også noen av temaene fysisk: når det var snakk om å komme seg ut av *pasningskyggen* brukte hun elevene som markører for å forklare. Fra og med andre time i kurset brukte læreren også tid innledningsvis på å plukke opp tråden fra foregående timer, hvor hun forhørte seg med elevene om hva som var viktige momenter fra forrige tema. Oppstarten for hver time var gjennomgående lik og bar preg av repetisjon av foregående temaer, informasjon om dagens tema, konkretisering og refleksjon.

### **5.1.3 Time 1: kommunikasjon**

Læreren brukte tre hovedøvelser gjennom denne økten, med flere ulike varianter. Alle øvelsene var i utgangspunktet kasteøvelser.

#### ***Øvelse 1***

Klassen ble delt i to og fordelt på hver sin side av salen, en venstregruppe og høyregruppe. I første øvelse dannet hver gruppe en ring. Elevene fikk utdelt en basketball som de fikk i oppgave å spille mellom seg, mens de stod i ringen. Når eleven avleverte ballen måtte han/hun si navnet på den som skulle motta ballen. Eleven som mottok ballen fikk ikke lov til å sende ball videre til en elev som hadde hatt ball tidligere. Etter hvert som samtlige elever hadde mottatt ball fikk gruppa i oppgave å sende ballen i samme rekkefølge, kontinuerlig. Venstregruppen brukte relativt lang tid på å komme i gang. Mange av elevene, særlig guttene, brukte tid i starten på å skyte basketballen mot basketballkurven og sparke på andre baller som ble hentet ut fra utstyrrommet. Når gruppen etter hvert fikk spillet i gang, stoppet det ofte opp. Læreren

kom etter hvert bort og etterspurte litt mer konsentrasjon og fokus. Høyeregruppen hadde fra starten mer flyt i spillet uten nevneverdige forstyrrelser. I begynnelsen brukte begge gruppene den verbale kommunikasjonen hyppig. Den ebbet etter hvert ut. Læreren forsøkte å minne elevene på å rope navnene høyere.

Øvelsen ble utvidet flere ganger og fulgte en slags progresjon. Først ble det lagt til en ball, slik at det var to baller i spill, deretter ble ringen løst opp og elevene fikk i oppgave å bevege seg rundt i salen samtidig som de opprettholdt samme kasterekkefølge. I neste variant av øvelsen skulle elevene kun bruke non-verbal kommunikasjon. Læreren tipset elevene om ulike måter å gjøre dette på: vifte med en hånd, klappe, vifte med begge hendene. Elevene testet ut samtlige non-verbale kommunikasjonsmetoder. I siste variant av øvelsen skulle elevene selv velge kommunikasjonsmetode. I tillegg ble det lagt til en fotball som skulle sparkes i samme rekkefølge som elevene kastet. På slutten var det altså to basketballer og en fotball i spill.

Gjennomgående for øvelsen var at elevene stort sett brukte non-verbal kommunikasjon, i form av veiving med armene, blikk-kontakt og retningsforandringer. Etter hvert når elevene kom godt i gang med øvelsen var det et høyt aktivitetsnivå, mye bevegelse og ballinvolvering på samtlige elever.

### ***Mange mål***

I andre øvelse la læreren ut lapper på hver bane (lapper i stedet for kjebler). Venstre- og høyeregruppen ble delt inn i to, slik at det på hver bane var to lag. I begynnelsen hadde øvelsen kun én regel: laget fikk poeng ved å legge ballen på lappen. Med en gang øvelsen ble satt i gang var det straks en av guttene som fikk tak i ballen. De løp med høy hastighet rundt på banen, uten å gi fra seg ballen. Etter hvert ble mulighetene for å bevege seg minimal, da flere motspillere klarte å dekke opp. Spillet klumpet seg og var i ferd med å utvikle seg til å bli et rugby-liknende spill. På begge banene ble spillet stoppet relativt fort. En elev ropte "*vi må ha noen flere regler!*" Flere elever veivet med armene og sa: "*det går jo ikke an å spille når man bare kan løpe rundt med ballen alene!*" Læreren brøt inn og lot de to lagene få legge til to nye regler. Elevene på høyeregruppen bestemte seg for at det ikke skulle være lov til å gå med ballen, og at laget måtte ha fem pasninger innad i laget for å kunne skåre. Lagene på venstresiden

bestemte seg for å legge til regler om at det ikke var lov til å skåre på samme lapp to ganger på rad, og at de måtte minst ha fem pasninger innad i laget før det kunne skåres.

Da reglene for spillet var på plass var det et høyt aktivitetsnivå, stor fart på ballen og mye engasjement blant elevene. Alle elevene var ikke like mye i kontakt med ballen, men alle elevene var til en hver tid involvert i spillet. Ingen var stillestående eller passive. Gjennom de ulike øvelsene brukte elevene mest ulike former for non-verbal kommunikasjon; veiving med armer, blikk-kontakt og retningsforandringer. Læreren påpekte gjentatte ganger, da den verbale kommunikasjonen stod i fokus, at elevene måtte rope navnene høyere og hyppigere. Etter å ha gjort det økte elevenes bruk av verbal kommunikasjon en liten stund, men gikk deretter fort over til non-verbal kommunikasjon.

### ***Touch ball***

Før tredje øvelse startet byttet et lag fra hver bane side. Øvelsen *touch ball* (jeg har konstruert navnet) gikk ut på at laget som hadde ball skulle prøve å ”touche” spillere på motstanderlaget med ballen. Ballen skulle ikke kastes på motstander, og det var kun lov med tre skritt. Etter å ha prøvd spillet en liten stund, brøt læreren av og spurte om elevene ønsket å innføre nye regler. Elevene ble enige om at det skulle være lov å stjele ball (bryte ball), slik at begge lag kunne prøve å skåre poeng. Det var ikke lov til å touche samme person to ganger på rad og det var kun lov med tre skritt.

Det var et gjennomgående høyt aktivitetsnivå på øvelsen og til tider stor fart på ballvekslingene. Elevene brukte både verbal og non-verbal kommunikasjon, men den dominerende kommunikasjonsformen var veiving med armene og tilrop som ”her!” og ”hit!”

### **5.1.4 Time 2: balltilvenning**

Elevene fikk velge seg enten en basketball eller en fotball, og ble bedt om stille seg langs med banen. Elevene fikk så i oppgave å kaste ballen opp foran seg og fange den, mens de gikk over på andre siden av banen. Læreren presiserte at elevene skulle fokusere på å ha kontroll, samtidig som at de skulle prøve å utfordre seg selv ved å kaste så høyt de klarte. Etter hvert fikk elevene i oppgave å gjøre det samme mens de løp. Øvelsen ble variert ved at elevene førte ballen rundt magen mens de gikk/løp, rundt



beina mens de gikk/løp, kaste ballen opp i lufta og fange den bak ryggen og krabbe på alle fire mens de førte ballen langs bakken uten å bruke hendene.

I andre øvelse gikk elevene sammen to og to, en med fotball og en med basketball. Én og én i paret skulle føre ballen over på motsatt side. De byttet på å bruke basketball og fotball. Elevene ble bedt om å fokusere på å ha kontroll fremfor å være førstemann frem og tilbake. Øvelsen ble utvidet ved at det bare var lov til å bruke venstre hånd, og deretter bare lov til å bruke høyre. Til slutt skulle alle føre ballen med så lavt tyngdepunkt som mulig.

I tredje øvelse skulle to og to sende insidepasninger til hverandre med en fotball. En løp baklengs den andre rettvendt, over banen. Det samme ble etter hvert gjort med en basketball, først med brystpasninger deretter stusspasning og til slutt med buekast. Læreren brukte litt tid i forkant av øvelsen til å forklare utførelsen av innsiddepasning med fotball og de forskjellige kastene i basketball. Avslutningsvis skulle elevene stå med ryggen mot partner for så å kaste ballen mellom beina til hverandre.

### ***Presisjonsball***

Siste øvelsen denne timen var et spill læreren kalte *presisjonsball*. Elevene ble delt inn i 4 lag og fordelt på to baner. Det ene laget på hver bane startet med en fotball hvor de skulle prøve å sende ti pasninger innad i laget. Motstanderlaget startet med en basketball som de skulle kaste mellom seg for så å prøve å treffe fotballen. Dersom laget med fotballen klarte ti pasninger uten at ballen ble berørt av basketballen fikk de et poeng. Dersom laget med basketballen klarte å treffe fotballen, skulle lagene bytte ball.

Spillet startet og elevene begynte raskt å krangle om reglene: ”er det lov å bryte ball?”, ”Er det lov å sparke bort ball i ballbyttet?” Det ble etter hvert ganske høy temperatur. En elev ropte ut: ”jævla kaospill! Dette er det dummeste jeg noen gang har sett!” To av guttene ropte relativt høylytt etter hverandre og anklaget hverandre for å ødelegge spillet. Til tider ble basketballen kastet ukritisk etter fotballen, og traff flere av elevene. Spillet var i små perioder i gang, da med høy hastighet på både fotballen og basketballen. På laget som hadde fotballen var det stort sett 2-3 gutter som var delaktige, resten av spillerne ble veldig passive og inaktive. På laget som hadde basketballen var det også et fåtall av elevene som var med i spillet.

### **5.1.5 Time 3: spillbarhet**

Elevene fikk i oppgave å danne egne grupper på fire personer. De ballerfarne gikk sammen med andre ballerfarne, mens de balluerfarne blandet seg litt med de ballsosiale. Gruppa skulle sende ball mellom hverandre og hele tiden være i bevegelse. Gruppene kunne selv velge om de vil kaste eller sparke ball. En gruppe valgte å sparke ball, mens resterende valgte å kaste ball. Etter hvert ble det gitt beskjed om at to og to skulle samarbeide i gruppa. Det var nå om å gjøre å få til så mange pasninger i paret uten at det andre paret brøt pasningene. Til og begynne med ble to av gruppene relativt stillestående, noe som resulterte i at det ble mye stopp i spillet og lite flyt.

Mens elevene holdt på gikk læreren rundt til hver gruppe og veiledet i forholdet til det å gjøre seg spillbar. Hun spurte elevene hvordan de selv følte at øvelsen gikk, og om de kunne tenke seg hvordan de kunne utvikle spillet i forsøket på å få syv pasninger innad i laget. Hun påpekte viktigheten av å gjøre seg spillbar når man ikke har ball, ved å bevisstgjøre seg en god pasningsvinkel og å komme seg ut av pasningskyggen. Etter at læreren pratet med elevene begynte de å forflytte seg mer og hyppigheten og farten på ballvekslingene økte. Spesielt de balluerfarne forbedret seg markant etter praten med læreren.

Etter at læreren hadde vært rundt i gruppene tok jeg meg tid til å prate litt med en av gruppene hvor en del av de balluerfarne var samlet. De fortalte om viktigheten av å være i forkant av motstander, få blikk-kontakt med medspillere og å være mye i bevegelse for å gi ballfører gode pasningsmuligheter.

#### ***Tatt til fange***

Andre øvelse har læreren gitt navnet *tatt til fange*. Klassen ble delt i to, en venstregruppe og en høyregruppe. I hver gruppe ble det plukket ut to elever til å være fangevoktere. Eleven ble selv enige om hvem dette skulle være. Fangevokterne tok på seg gul markeringsvest. Fangevokterne skulle kaste ballen seg i mellom og prøve å berøre de andre elevene med ballen. Dersom de klarte dette ble denne eleven tatt til fange og måtte ta på seg vest, for så å hjelpe fangevokterne med å ta flere elever til fange. Spillet holdt på helt til alle var blitt tatt til fange.

I starten, da det bare var to fangevoktere, brukte disse elevene litt tid på å ta andre til fange. Spesielt i andre gjennomføring ble dette tydelig. Læreren avbrøt aldri spillet, men lot elevene prøve seg frem. Etter hvert ble det tydelig at spillet forbedret seg, ved at fangevokterne kortet ned avstand mellom pasningene, sendte pasninger foran hverandre i bevegelse og ved å øke hastighet på ballvekslingene.

### ***Mobile mål***

Elevene ble delt inn i tre grupper og salen var delt opp i tre baner, med to lag på hver bane. I hver gruppe ble to elever plukket ut til å være mobile mål. Mellom seg holdt disse to elevene en rokkering. Poenget for de andre elevene på banen var å legge en pilatesball oppi rokkeringen. Det ble innført en regel om at elevene som holdt rokkeringen ikke kunne vri denne unna når de andre forsøkte å skåre. Det var bare lov til å flytte på seg ved å bruke beina. Under øvelsen var stort sett de fleste elevene delaktige i spillet. Likevel var det 2-3 elever som ble litt passive, i form av at de i liten grad oppsøkte ball.

Øvelsen satte krav til at elevene beveget seg mye og hurtig, da målet hele tiden forflyttet seg. Den krevde også god samhandling mellom spillerne, i form av kommunikasjon og spillforståelse.

### **5.1.6 Time 4: bredde og dybde**

Som en oppvarming løp elevene på to rekker smalt i banen. Da de kom til enden av banen skulle de trekke bredt ut for så å løpe tilbake. Elevene fikk etter hvert forskjellige oppgaver mens de løp: løpe baklengs, sidelengs og med temposkifte.

Elevene ble deretter delt i to grupper hvor hver gruppe stilte opp to rekker smalt i banen. Elevene skulle være to og to, og ha én håndball i paret. Elevene kastet ballen seg i mellom mens de løp til enden av banen. Her tok de ut bredde for så å løpe hjem igjen samtidig som de kastet ball til hverandre. Øvelsen ble relativt fort avbrutt fordi det ble kluss da elevene skulle løpe tilbake og samtidig kaste ball over parrene som løp smalt i banen. Læreren ba derfor elevene gå sammen tre og tre. Eleven i midten startet med ballen og kastet ut til en av sidespillerne. Midtspilleren forflyttet seg etter pasningen, og byttet plass med mottaker. Mottaker sendte ballen videre til den andre vingspilleren, og byttet videre plass. Dette ble gjort helt til trioen nådde enden av banen.

Læreren samlet elevene og forklarte at øvelsen gir trening i å trekke ut i banens dybde etter at ballen er spilt videre. Hun påpekte at dette kan være med å gi rom og muligheter for spillet videre.

### ***Rokkeringball***

Elevene ble delt inn i 4 lag. To lag på hver bane. Læreren hadde lagt ut 4-6 rokkeringer på hver bane. Videre forklarte hun at lagene fikk poeng dersom de klarte å sende en stusspasning gjennom rokkeringen og til en medspiller. Elevene fikk ikke lov til å gå med ballen. Tempoet i spillet var høyt, samtidig som det rask oppstod litt uenighet rundt reglene for spillet. Læreren brøt etter hvert inn og lot lagene få bestemme reglene. De nye reglene ble: det var ikke lov til å skåre på samme rokkering to ganger på rad. Laget som skåret måtte gi fra seg ballen til det andre laget. Før elevene igjen startet spillet, presiserte læreren viktigheten av å snu spillet og bruke banens bredde og dybde, slik at flere pasnings- og skåringsmuligheter åpner seg.

Spillet fungerte etter hvert veldig godt; elevene var flinke til å snu og vende spillet hyppig og til å sende korte, hurtige pasninger. Elevene som ikke hadde ball var så å si i konstant bevegelse, med fokus på å gi ballfører pasningsmuligheter.

### **5.1.7 Avslutningen for hver time**

Læreren samlet klassen etter hver økt for å oppsummere dagens tema. Veldig ofte prøvde læreren å få frem elevenes erfaringer fra de ulike øvelsene ved å spørre etter viktige momenter som gjorde at øvelsene enten fungerte eller ikke fungerte. Det gjennomgående svaret fra elevene var at kommunikasjonen må være på plass, og at spillere uten ball må være flinke til å bevege seg slik at ballfører har pasningsmuligheter. Avslutningen på hver økt bar altså preg av oppsummering og refleksjon.

### **5.1.8 Diskusjon: et undervisningsopplegg inspirert av Ballbasis?**

Undervisningsopplegget som er gjennomført fokuserte i stor grad på spillaktiviteter som tok utgangspunkt i invasjonsspillenes logikk; alle spillerne kan bevege seg på alle deler av spillområdet og laget forsvarer mål og ønsker samtidig å skåre mål. Begrepet ”invasjonspill” ble ikke tematisert i lærer-elev samtalene før, under eller etter timene.

Dette tyder på at denne type overordnet kunnskap om spillformer som sådan (læring om spillene) ikke var integrert i undervisningsopplegget.

Temaene i kurset tok i hovedsak for seg sentrale taktiske prinsipper i invasjonsspill, og spillaktivitetene og oppbygningen av timene følger strukturen som beskrives i Eiberg og Siggard (2000). Innholdet i timene bar preg av problemløsende aktiviteter, hvor elevene ble presentert for ulike spill som hadde til hensikt å stimulere de ulike taktiske temaene.

Timen om balltilvenning fremstår som annerledes enn resten av opplegget, da fokuset ble flyttet over på tekniske ferdigheter med ball. Temaet er også beskrevet i Eiberg og Siggard (2000), og viser at Ballbasis ikke neglisjerer viktigheten av å trene på tekniske ferdigheter. Eiberg og Siggard (ibid.) understreker at det grunnleggende for at spill skal fungere er pasninger og mottak, og at dette med fordel kan arbeides med i et undervisningsforløp i Ballbasis. Likevel fremstår den observerte timen om balltilvenning som litt lite meningsfylt, da koblingen mellom balltilvenningen og spillet ”presisjonsball” virker å være fraværende. Øvelsen presisjonsball fungerte også svært dårlig; få involverte og høy vanskelighetsgrad. Dette så læreren selv også, og spillet ble relativt raskt avbrutt. Timen likner med dette mer på det som tidligere er omtalt som tradisjonell tilnærming til ballspill; teknisk betont og delvis instruksjonsbasert undervisning, etterfulgt av et spill der det er liten eller ingen kobling til timens første del.

Ut over dette fremstår den observerte undervisningen i sin helhet som annerledes enn tradisjonell undervisning i ballspill. Dette fordi det var mindre fokus på ferdigheter løst fra spillkontekster, men i stedet tilrettelagte spillaktiviteter som hadde som hensikt å fremtvinge ulike taktiske problemstillinger.

Overordnet vil jeg hevde at både omfanget (kun fire timer) og innholdet (litt blanding) tilsier at dette opplegget kan karakteriseres som en slags introduksjon til en alternativ ballspillundervisning. Jeg vil hevde at det observerte undervisningsopplegget har tatt utgangspunkt i Ballbasis (i Eiberg & Siggard 2000) men at det er tilpasset og justert etter ulike ønsker fra læreren, med fokus på å lære elevene grunnleggende logikker i invasjonsspill og deres sentrale taktiske momenter.

## 5.2 Lærerperspektivet

Dette kapittelet tar sikte på å gi en innsikt i lærerens hensikter og mål med undervisningsopplegget, samt hvordan undervisningsopplegget i sin helhet treffer med skolens styringsdokumenter.

### 5.2.1 Lærerens visjoner knyttet til Ballbasis

Læreren som til dette kasusstudie har gjennomført Ballbasis jobber i dag som lærer på en videregående skole på østlandsområdet, hvor hun underviser i idrettsfag og kroppsøving. Hun har jobbet som lærer i snart tre år og ble kjent med Ballbasis gjennom en kollega på hennes nåværende arbeidsplass. Førrige skoleår, 2012-2013, begynte hun å teste ut undervisningsopplegget og har siden dette jobbet med å videreutvikle kurset. Hun har satt seg inn i litteratur rundt undervisningsopplegget, da spesielt Eiberg og Siggaard (2000): *Boldbasis – en praktisk håndbog*, samt diskutert og reflektert med kollegaen som også har gjennomført kurset tidligere.

Når det gjelder lærerens generelle pedagogiske visjoner, har hun et ønske om å inkludere elevene gjennom en variert, lystbetont og morsom kroppsøvingsundervisning.

*Jeg føler at læreplanen legger opp til at det er bevegelsesglede som er det essensielle. Selvfølgelig er det også det å lære teknikker og sånn, men det kan man på en måte implementere på ulike måter da. At man tenker litt nytt og implementerer det i en lystbetont setting.*

Hun fortalte at det er viktig å ikke bare undervise i tradisjonelle aktiviteter, men at hun som lærer må prøve å være kreativ og hele tiden forsøke å få med alle elevene. Hun har fått øyne opp for Ballbasis og ønsker å bruke det i undervisningen fordi hun mener undervisningsopplegget er noe annet enn det elevene er vant med fra tidligere, og at undervisningsopplegget bygger på mange gode prinsipper som blant annet gjør det lettere for flere elever å delta. Hun trekker også frem at ballspillopplegget kan være ”en fin måte å kartlegge elevene på,” og på den måten være et grunnlag for å differensiere undervisningen senere:

*Gjennom Ballbasiskurset blir man godt kjent med elevene i forhold til bruken av ball. Da får man også et godt grunnlag for å skape mer differensiert og tilrettelagt undervisning senere.*

Dette samsvarer med bærende elementer i TGfU-tilnærmingen og andre taktiske ballspillmodeller; elevene skal oppdage sine tekniske begrensinger gjennom å trene på taktiske problemstillinger i spillsammenhenger. Når elevenes tekniske begrensninger er kartlagt, trener man for å forbedre disse, for så å gjenoppta spillet hvor taktiske problemstillinger igjen er fokus (Bunker & Thorpe 1982; Dyson, Griffin & Hastie 2004; Teng 2013).

### ***Undervisning i og om ballspill***

I intervjuet med læreren før ballspillkurset kom det klart frem at hun gjennom Ballbasis ønsker å danne en slags *”felles ballspillplattform”* for elevene. Hun ønsker at samtlige elever skal lære seg grunnleggende logikker som er felles i mange av de tradisjonelle invasjonsballspillene: verbal og non-verbal kommunikasjon, samarbeid, hvordan gjøre seg spillbar og hvordan ta ut bredde og dybde i spillet. Hun mener at dette vil lære elevene *å spille*, i stedet for å lære dem et spesifikt spill, og på den måten sikre at elevene har *”en felles plattform til senere undervisning i ballspill.”*

Dette er i tråd med det Eiberg og Siggaard (2000) mener bør være hensikten med Ballbasis; skape et felles språk gjennom en bevisst bruk av ballspillterminologi (eksempel: spillbar, kommunikasjon, bredde og dybde, pasningskyggen, sperre), og å skape noen felles kroppslige kompetanser hos elevene. Dette mener de kan være en fin måte å danne et felles ballspillgrunnlag på, eller plattform om du vil, og dermed være et godt utgangspunkt for senere undervisning som retter seg mer mot et spesifikt ballspill. I følge Halling et. al (2007) ble Ballbasis utviklet med nettopp denne filosofi: å lære elevene å spille vil gi et bedre utgangspunkt for en undervisning i spesifikke ballspill på et høyere nivå. I dette tilfellet er altså ikke Ballbasis tenkt som en didaktisk ballspillmodell som utelukkende brukes i ballspillundervisningen, men en didaktisk modell som har til hensikt å definere og tydeliggjøre en del felles momenter fra ulike ballspill og som er en del av et større ballspillforløp. Undervisningsopplegget kan med dette inngå i en større ballspillkontekst hvor det blir anvendt som en introduksjon til et strukturert TGfU-opplegg, eller liknende. Halling og Laursen (1999) mener at en av risikoene med Ballbasis kan være at det blir en *”skoleutgave”* av ballspill som distanserer seg fra de tradisjonelle ballspillene, dersom det brukes utelukkende i undervisningen.

### **Læring gjennom ballspill**

Læreren ønsker å bruke Ballbasis i førsteklasse på starten av en nytt skoleår. Dette fordi hun mener at undervisningsopplegget har til hensikt å utvikle mer enn bare elevenes ballspillferdigheter:

*Jeg bruker opplegget på første av året, både som et middel for at elevene skal bli kjent med hverandre, bli kjent med kroppsøvfaget og for å bli kjent med grunnleggende momenter i lagspill.*

Mange av øvelsene under temaet kommunikasjon hadde fokus på at elevene skulle bruke navn når de skulle kommunisere med klassekameratene sine. Samtidig satte også de konstitutive reglene for de ulike spillene ellers i ballkurset krav til samarbeid og aktiv deltakelse fra samtlige på laget. På den måten kan undervisningsopplegget være en måte for elevene å lære seg navn og å styrke samholdet i gruppa.

Samtidig ønsker også læreren at de mer ballerfarne elevene skal bruke egen kompetanse til å veilede og heve nivået på resten av gruppa:

*Litt av tanken bak Ballbasis er jo at de (ballerfarne) skal jobbe med å veilede de som er mindre gode, og prøve å få dem med. Det er jo på en måte grunnen til at jeg ikke har nivåddifferensiert. Med forskjellig nivå i gruppa er målet at gruppa sammen skal heve nivået.*

Elevene har vært gjennom øvelser som har hatt til hensikt å styrke samarbeid, kommunikasjon og demokratiske avgjørelser om regler for enkelte aktiviteter. Læreren ønsket også at enkelte elever skulle innta lederroller i lagene for å hjelpe de mindre erfarne i gruppa. Dette kan også være med å skape et klassemiljø hvor toleranse, samarbeid og lederskap blir viktige stikkord. Dette er momenter som kan ha verdi langt utover undervisningen i ballspill.

I Læreplan for kroppsøving (u.å.) fremheves det i kroppsøvfagets formål at undervisningen skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon til å delta i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre. Det vil altså si at undervisningen ikke bare skal fokusere på å utvikle elevenes ferdigheter i ballspill, men også fokusere på å gi elevene gode opplevelser. Da læreren ønsker å bruke Ballbasis som et undervisningsopplegg som utvikler mer enn bare elevenes ballspillferdigheter, vil jeg hevde at lærerens visjonen bak Ballbasis innebærer seg med dimensjonene



*undervisning i, om og gjennom.* Det er viktig å understreke at lærerens ønske om at de mer erfarne ballspillerne skulle jobbe med å veilede de mindre erfarne, ikke eksplisitt ble uttrykt verken før, under eller etter undervisningen. Det er derfor viktig å se dette kapittelet i sammenheng med kapittel 5.3. Her blir det diskutert i hvilken grad elevene opplevde at de tre dimensjonene ble ivaretatt.

### ***Valg av ballspillformer og gruppesammensetning***

Mange av øvelsene som ble brukt var kastøvelser. Dette er et bevisst tiltak fra lærerens side:

*Jeg føler at nivået på volleyball for eksempel, er lavere enn på kastøvelser. Og da tror jeg ikke man hadde nådd målet med Ballbasis da. Da hadde det blitt for lite ballkontakt og aktivitet, fordi teknikken ikke er god nok.*

Hun kommenterer også at bruk av fotball antakelig ville gitt større utfordringer:

*Jeg tror hvis jeg hadde brukt fotball mer så hadde nok kanskje det favorisert fotballgutta for mye, og de hadde kanskje blitt mindre samarbeidsvillige. Jeg har sett litt på når de har fotball, og da blir det de gutta som dominerer.*

Læreren forteller også i intervjuet at strukturen og oppsettet i undervisningsopplegget er gjennomtenkt:

*Grunnen til at jeg har lagt kommunikasjon først er fordi opplegget som regel kjøres på førsteklasse. Da er det også en måte å bli litt kjent på. Slik starter grunnlaget for en god relasjon. Og man lærer det som skal til for å få flyt i spillet: kommunisere for å få ballen. Fordi det er mange som på en måte står litt stille borti kroken og ikke helt vet hvordan man kommuniserer i ballspill.*

Når det gjelder gruppesammensetninger ønsket læreren å ha ulike inndelinger for hver gang, slik at *"alle blir kjent med alle."* Dette henger nok igjen fra de gangene undervisningsopplegget er blitt gjennomført på begynnelsen av skoleåret og hvor mye av hensikten var at elevene skulle bli kjent med hverandre. Det kan tenkes at en større bevissthet rundt gruppeinndeling ville kunne forsterket elev-elev læringen, gjennom "peer-based learning." I følge Dyson (2001) kan bruk av faste lag til eksempel utvikle et trygt miljø der elevene er mer komfortable med å prøve og feile. Ønskene om at *"alle skal bli kjent med alle"* og at de ballerfarne skal være med å utvikle de mindre erfarne

er ikke enkle å forene, da det siste forutsetter en langt mer bevisst inndeling av grupper og et mer eksplisitt fokus på de erfarnes rolle.

### **5.2.2 Ballbasis og læreplanens kompetansemål**

Vurderingen av elevene skal si noe om i hvilken grad de har oppnådd kompetansemålene fra læreplanen (FOL 2006, §3-3.). Det har derfor vært viktig å undersøke i hvilken grad undervisningsopplegget i Ballbasis tilrettela for at elevene skulle oppnå de ulike målene. For å belyse dette, vil det bli trukket frem ulike momenter og hendelser fra de forskjellige undervisningstimene.

#### ***Kunne gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter***

Mine observasjoner viste at det generelle aktivitetsnivået blant elevene var høyt. Dette er også oppfatningen læreren har:

*Det var på en måte mye mer bevegelse da (sammenliknet med tradisjonell ballspillundervisning). Det var mye aktivitet, latter og engasjement. Jeg føler at det her har skapt mer aktivitet.*

Undervisningsopplegget var preget av mange spillaktiviteter, få øvelser hvor elevene stod i kø og ventet på tur, og klassen var ofte delt opp i små lag hvor elevene ofte var involvert i spillet.

I den første øvelsen under temaet *kommunikasjon* ble ballen kastet i et bestemt mønster, og alle elevene mottok ballen i tur og orden. Det ga samtlige elever erfaring med kast og mottak, i relativt trygge omgivelser; uten motstander. I tillegg, da det etter hvert ble lagt til en ekstra ball og en regel om bevegelse, økte vanskelighetsgraden; elevene måtte huske hvem de skulle sende ballen til og samtidig huske hvem de skulle få ballen fra. Dette trigget bevegelse og kommunikasjon for at elevene skulle klare å motta og avlevere ballen på en hensiktsmessig måte. Mestringsnivået var høyt, men det var enkelte elever som til tider strevde med å få til et godt pasningsspill. For meg som satt på sidelinjen var det lett å se at dette ofte skyldtes for lang avstand til personen som kastet ballen. Etter litt prøving og feiling oppdaget flere av elevene hvordan det kan være lurt å posisjonere seg i mottaks- og avleveringsfasen. Elevene gjorde seg altså erfaringer med funksjonell kommunikasjon og funksjonelle bevegelser i banen. Det kan diskuteres hvorvidt øvelsen i seg selv er funksjonell når noe av essensen i lagspill var

fjernet; motstandere. Likevel vil jeg hevde at øvelsen var verdifull i den forstand at elevene måtte tilpasse seg hverandre og konsentrere seg om å bevege seg funksjonelt i banen, slik at pasningsspillet og samspillet fungerte. Linken mellom denne øvelsen og neste øvelse, *mange mål*, var også veldig fremtredende fordi spillet krevde gode kommunikative egenskaper blant deltakerne.

Målet for øvelsen var å bevisstgjøre elevene på viktigheten av kommunikasjon i ballspill. I følge Ronglan (2010) handler lagspill i stor grad om samhandling og kommunikasjon. Et godt samspill innebærer at deltakerne er forbi følelsen av at de spiller hver for seg. At én elev ikke klarer å motta ballen er med dette et problem laget må løse sammen. Eleven som avleverer pasningen er dermed også ansvarlig for utfallet, og således kan kast og mottak karakteriseres som relasjonelle ferdigheter (MacPhail, Kirk & Griffin 2008). Kommunikasjonen mellom spillerne blir derfor helt avgjørende for at samarbeidet skal fungere (Eiberg & Siggaard 2000; Ronglan 2010; Teng 2013), og kan således være viktig å sette fokus på tidlig i undervisningsforløpet. På den måten er det grunnleggende på plass, noe som kan være til hjelp for de balluerfarne elevene når kompleksiteten i øvelsene økes.

Jeg vil også trekke frem første øvelse i timen om spillbarhet. Her spilte elevene to mot to og måtte jobbe iherdig for å skape pasningsmuligheter for partneren sin, samtidig som motstanderne jobbet for å hindre dette. Dette setter store krav til *funksjonell* deltakelse; elevene må vite hvordan de skal bevege seg for å skape pasningsmuligheter. Fra lærerens side var det et bevisst poeng at flest mulig skulle få erfare dette, og sier i intervjuet før oppstarten av kurset at inndeling i små grupper er en viktig faktor for å få det til:

*Vi har sett at små grupper er viktig for dette opplegget. Er det store grupper så er det alltid noen som blir stående. Vi ønsker jo mest mulig involvering og mest mulig aktivitet.*

Et viktig poeng for at elevene skal få muligheten til å vise sine ferdigheter er at de er inkludert i aktivitetene. Felles for alle spilleøvelsene i ballkurset var derfor inndeling i relativt små grupper (maksimalt 6-7 på hver gruppe), hvor elevene ble utfordret på ulike taktiske momenter.

Jeg har tidligere beskrevet hvordan den tradisjonelle tilnærmingen i ballspill med fokus på individuell teknikktraining, i noen sammenhenger bør diskuteres. Blant annet fordi det å mestre ulike teknikker adskilt fra en større spillsammenheng ikke nødvendigvis er ensbetydende med å mestre teknikker i selve spillet (Halling & Laursen 1999; Ronglan 2010). Flere av de balluerfarne elevene fra dette prosjektet har også opplevd at det å spille ”fritt” kan være problematisk (se kapittel 5.4.1), fordi det er vanskelig å komme til. Vurderingen av elevene bør derfor, ut i fra de taktisk- og teambaserte ballspillmodellene, ikke ta utgangspunkt i om elevene mestrer ulike ferdigheter adskilt fra spillets sammenheng, men heller fokusere på hvordan elevene mestrer ferdighetene funksjonelt, altså i spillsammenhenger. Store deler av øvelsesutvalget under temaene kommunikasjon, spillbarhet og bredde og dybde var øvelser hvor elevene arbeidet med ulike tekniske momenter i forenklete spillsammenhenger.

I LK06 (u.å.) presiseres det at elevene kommer til skolen med ulikt utgangspunkt og at læreren må variere arbeidsmåter, læremiddel, organisering og intensitet, for å tilfredsstille elevenes ulike læringsstiler. I dette tilfellet innebærer det at læreren må tilrettelegge for å gi elevene muligheten til å vise funksjonelle ferdigheter i ballspill. Når mange av øvelsene har vist seg å ha et høyt aktivitetsnivå og at flere elever har hatt muligheten til skåre mål og til å påvirke spillet i større grad, opplever jeg at undervisningsopplegget i stor grad la til rette for at elevene skulle nå målet om å kunne gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter.

I følge Ronglan (2003) og Halling og Ejlersen (2009) er invasjonsspill dynamiske situasjoner som stadig presenterer deltakerne for ny informasjon/problemer. Invasjonsspill setter derfor store krav til deltakernes problemløsende evner. Den tradisjonelle tilnærmingen til ballspill baserer seg i liten grad på problembasert arbeid. Det studerte undervisningsopplegget derimot, ligger tettere opp til det Jones og Turner (2006) beskriver som *problembasert undervisning*; elevene var fordelt i relativt små grupper og ble utfordret på spillsituasjoner med ulike taktiske utfordringer.

### ***Kunne bruke og overføre prinsippet om fair play i bevegelsesaktiviteter***

I intervjuet med læreren etter ballkurset diskuterte vi utfordringene knyttet til å undervise i en klasse hvor det er store nivåforskjeller på elevene. Hun mener Ballbasis kan gjøre det lettere å inkludere flere, fordi de konstitutive reglene i de ulike spillene

begrenser mulighetene for de ballerfarne til å dominere. Gjennom spill med få deltakere, begrenset skrittmuligheter og ingen/flere skåringsmuligheter tvinges spillerne til å inkludere flere på laget.

I følge veiledningen til læreplan i kroppsøving (u.å.) er det fire temaer som er grunnleggende for fysisk aktivitet, og som alle kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving kan knyttes til. *Fair play* og *samarbeid* er et av disse temaene. Her understrekes viktigheten av å kunne samhandle i ulike aktiviteter og inkludere medelever uavhengig av forutsetninger. På bakgrunn av dette kan det hevdes at det studerte ballkurset hadde som intensjon å legge til rette for at elevene skulle utøve fair play gjennom samarbeid med andre elever, uansett forutsetninger. Likevel, det kan tenkes at dersom de ballerfarne var blitt gjort oppmerksomme på at de skulle jobbe for å veilede de balluerfarne, altså at det hadde vært en større bevissthet rundt elev-elev læring, ville dette også kunne styrket undervisningsoppleggets fokus på fair play og samarbeid ytterligere.

### ***Kunne praktisere og gjøre greie for sentrale regler***

I intervjuet med læreren før ballbasiskurset uttrykte hun tidlig at hun ønsker en undervisning hvor elevene selv må tå del i læringsprosessen, og hvor læreren ikke bare *"legger alt oppi henda på dem."* Hun mener at det er viktig å *"lære dem å bli litt mer kritiske og få dem til å tenke gjennom: hvorfor gjør vi egentlig slik og slik?"* Dette er blant annet noe av bakgrunnen for at hun i undervisningen brukte øvelser hvor hun i starten bare ga elevene 1-2 konstitutive regler, for så å la dem prøve spillet og deretter få komme med forslag til nye regler. Som beskrevet i kapittel 5.1 var det mange elever som reagerte på dette i form av oppgitthet, frustrasjon og irritasjon. Om dette sier læreren: *"De som er veldig vant til å være i et regelstyrt spill, det er ofte de som synes dette er litt frustrerende."*

Læreren ønsket med andre ord at denne formen for elevmedvirkning, hvor elevene fikk være med å bestemme de konstitutive reglene for spillet, skulle få elevene til å reflektere over betydningen reglene kan ha for spillet, og på den måten få et mer bevisst forhold til ulike regler i ulike situasjoner. Denne måten å tilrettelegge på kan også sies å være i tråd med LK06s (u.å.) prinsipp om elevmedvirkning. Her presiseres det at elevene skal få muligheten til å delta i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen

av egen opplæring. I undervisning hvor læreren presenterer et spill for elevene, med dets regler, er det ikke sikkert elevene reflekterer over hvorfor dette spillet innebærer akkurat disse reglene. Faktum er at de ulike spillene innehar regler som har til hensikt å oppnå ulike bevegelsesmønstre og ulike spillsituasjoner, og på den måten blir reglene mer et verktøy fremfor en avgrensning.

### 5.2.3 Rammebetingelser

Når læreren tidligere har gjennomført undervisningsopplegget i Ballbasis har dette blitt gjort utendørs, på en fotballbane som skolen disponerer. Av hensyn til viktige forberedelse som måtte gjøres før empirien til dette studiet kunne innhentes, så jeg meg nødt til å gjennomføre observasjonen av Ballbasis i november måned. Det gjorde sitt til at vi måtte gjennomføre undervisningsopplegget innendørs. Under intervjuet med læreren i forkant og etterkant av undervisningsopplegget, diskuterte vi hvorvidt gjennomføringen av Ballbasis setter noen spesielle krav til plass og utstyr.

Mens elevene spilte ”tatt til fange” kommenterte læreren:

*Jeg synes egentlig dette har fungert bedre enn da jeg var ute. Det kan virke som om det er litt mer intimitet her; elevene er borti hverandre og det er lettere å forstå at det er høyere stemning her.*

Her peker læreren på et viktig moment. Det gjennomgående temaet i dette Ballbasiskurset, og det essensielle for at et lag skal fungere i et invasjonsspill, er at elever uten ball beveger seg hensiktsmessig. Dersom rommet eller banen er veldig stort vil ikke dette komme så tydelig frem, nettopp fordi det i utgangspunktet er så mye plass. Elevene trenger dermed ikke bevege seg så mye for å gjøre seg spillbare. Når plassen er mindre derimot, blir det enda tydeligere at elevene faktisk må gå på løp, sette sperrer, gjøre motbevegelser og sørge for en god pasningsvinkel. Dersom man har en veldig stor bane, med få spillere på hvert lag vil man derfor, mest sannsynlig, også miste litt av intensiteten i spillet. Mindre plass gjør også sitt til at hver eneste lagspiller må jobbe aktivt for å gjøre seg spillbare. Det settes altså større krav til hver enkelt. Dersom én av seks spillere bare blir stående, ville det i dette tilfellet hatt stor betydning for resten av laget.

Jeg kan ikke unngå å reflektere litt rundt hvordan det ville vært dersom klassen bare hadde disponert én bane. Det ville utvilsomt gitt en del utfordringer. Dette kommenterer også læreren i intervjuet etter ballkurset: *”Jeg ser at dette kunne blitt veldig utfordrende med bare en sal. Det er godt vi har begge til rådighet.”* Samtidig presiserer hun følgende: *”Når det gjelder rammebetingelsene må man bare lage opplegget ut i fra hvor mange baller man har, hvor stor plass man har og ut i fra hvilke øvelser man kan kjøre da.”*

Selv med liten sal, kan tilpasninger gjøres. Dersom alternativet er en mer tradisjonell undervisning med teknisk drill og fritt spill, kan det kanskje være mer hensiktsmessig å bruke øvelser fra Ballbasis med mindre lag og tilpassede situasjoner, og heller la noen elever sitte på benken i korte perioder. En idé kan være å ha innbytterlag som bytter hyppig.

I intervjuet etter ballkurset trekker læreren selv frem en øvelse hvor hun mener det burde vært mer plass: *”Jeg ville kanskje hatt større plass når vi hadde den store ballen. Der ble det kanskje litt små baner. Det ble litt for smalt.”* Dette er øvelsen ”mobile mål.” Øvelsen ble gjennomført på tre relativt smale baner. Likevel kan det jo hevdes at dette bare setter enda større krav til elevenes spillforståelse og deres bevegelser med og uten ball.

Jeg ønsker å trekke frem én øvelse som ikke så ut til å fungere i det hele tatt, noe jeg mener kan skyldes plassmangel. Som beskrevet i kapittel 5.2.4 ble det relativt høy temperatur rundt spillet ”presisjonsball.” Eiberg og Siggaard (2000) mener at man i denne øvelsen bør ha en bane som er omtrent 20m x 20m-40m. Elevene, balluerfarne som ballerfarne, klarte ikke avlevere fotballen verken raskt nok eller presist nok. Spillet klumpet seg også veldig og elevene klarte verken å ta ut bredde eller dybde fordi banen var for liten. Læreren oppdaget dette selv og brøt av spillet ganske tidlig:

*Det ble litt mye kaos med presisjonsball. Problemet er at etter at elevene har lært om pasninger isolert og vi skal over i spill, så tenker de ikke over det de lærte, konkurranseinstinktet tar overhånd.*

### **5.3 Elevperspektivet**

For å kunne belyse prosjektets andre problemstilling vil det her bli trukket frem viktige momenter hovedsakelig fra fokusgruppeintervjuene og observasjonen. Det har vært viktig å belyse hvorvidt elevene opplevde Ballbasis som en annerledes undervisningsform i ballspill, og hvilke opplevelser og erfaringer elevene sitter igjen med etter at ballkurset er gjennomført.

#### **5.3.1 Tidligere erfaringer i kroppsøving**

Det er viktig for dette prosjektet å få frem hvilke erfaringer elevene har med kroppsøving og ballspill fra tidligere skoleår. Dette vil si noe om deres forventninger til fagets innhold, og også om Ballbasis faktisk har vært en ny opplevelse. De tjuto informantene som stilte til fokusgruppeintervju kom til skolen de går på nå fra syv forskjellige ungdomsskoler. Dette representerer et godt utvalg i gjeldene kommune og omegn.

I forhold til hva som oppleves som det typiske innholdet i kroppsøvfingsfaget er elevene relativt samstemte. Av lagspillidretter nevner samtlige fokusgrupper innebandy, håndball, fotball og volleyball. Dette er i hovedsak store og tradisjonelle idretter som man kan forvente at flere elever i en klasse på videregående skole driver med, eller har drevet med, på fritiden. Av de tjuto informantene som stilte til fokusgruppeintervju var det bare fire av elevene som ikke har drevet med organisert idrett etter barneskolealder.

I følge formålet med faget (LK06 u.å.) er det viktig at man gjennom kroppsøvfingsfaget tar vare på disse tradisjonelle bevegelsesaktivitetene, men at det også undervises i nye og alternative bevegelsesformer. Det kan likevel tenkes at elevene har vært innom andre aktiviteter, men at det er de nevnte som har tatt størst plass og at derfor er disse som blir husket. Likevel er det viktig å trekke frem utsagn som dette: *"Gym har jo vært det samme hele tiden. På barneskolen og på ungdomsskolen."* Utsagnet fra eleven sier noe om elevenes oppfatning av både faginnholdet og metodiske tilnærminger.

#### **Tradisjonell ballspillundervisning**

Når det gjelder elevenes oppfatning av hvordan ballspill er blitt praktisert på ungdomsskolen, er også dette svært likt på tvers av gruppene. Elevene beskriver en undervisning som er nært opp til det Halling og Laursen (1999), Halling et. al (2007) og



Ronglan (2003; 2010) beskriver som en tradisjonell tilnærming til ballspill og læring. En elev beskriver det slik: *”Hvis vi skulle ha innebandy så kjørte vi gjennom reglene, lærte litt pasninger og andre teknikker før vi på slutten spilte fritt.”*

Samtlige grupper forteller at timene ofte forløp på denne måten. Dette stemmer også godt overens med det Ronglan (2003) beskriver som vanlige erfaringer fra ballspillundervisningen i både det norske skoleverket og den frivillige idretten. Ronglan (2003) mener denne tilnærmingen kan være problematisk med tanke på enkelte elevers motivasjon og læring. Selv om det i senere tid er blitt skrevet en del internasjonal litteratur rundt dette feltet mener Ronglan (2003) det er et åpent spørsmål i hvilken grad praksis har endret seg i ballspillundervisningen, men at dette fokuset definitivt har bidratt til minst én nyvinning, nemlig minispillene. Det er derfor viktig å påpeke at selv om elevene i intervjuene antyder at det har vært mye spilling og lite fokus på læring, kan det tenkes at lærerne likevel har hatt en visjon og et mål med undervisningen, men at elevene ikke har oppfattet dette slik læreren hadde tenkt. Det kan også tenkes at når elevene sier det ble spilt mye, så var dette i minispillvarianter hvor fullskalaspilletts kompleksitet er forenklet, og hvor hver elev har større mulighet for å delta. Likevel er det påfallende mange elever som beskriver denne spillingen som ”fritt spill”, og flere av de balluerfarne elevene forteller at de ofte ble plassert i posisjoner på banen hvor de ikke fikk deltatt så mye i spillet.

### ***Elevenes erfaringer med tradisjonell ballspillundervisning***

Både de balluerfarne, de ballsosiale og de ballerfarne har klare meninger om utfordringene ved den tradisjonelle tilnærmingen til ballspill: *”Jeg tror flere blir passive. Folk trekker seg unna siden dem ikke kan det (ballsosial elev),”* og *”Det var ikke alltid mål og mening hos oss. Mye egoisme. Ikke så mye lagspill og sånn. Guttene spilte gjerne fotball, jentene gjorde noe annet”* (ballerfaren elev).

Flere av de ballsosiale mener også at den tradisjonelle tilnærmingen til ballspill kan gjøre at de balluerfarne kanskje begynner å mislike faget, at de gir opp og at de får dårlige opplevelser i faget. En av de balluerfarne elevene uttrykker blant annet liten begeistring for ballspill fordi han mener han *”(...) ikke er flink nok. Jeg ødelegger bare for de andre på laget.”* Spesielt utfordrende mener denne eleven det er at de ballerfarne er så engasjerte og dedikerte. Da er det enda mindre gøy å gjøre feil. Eleven mener at

det å ikke være flink i ballspill gjør det vanskelig å delta og at det da blir kjedelig og demotiverende. En annen balluerfaren beskriver sin opplevelse av tidligere undervisning i ballspill:

*Ofte hvis vi spiller fotball så kommer jeg i forsvar. Men det er noen ganger jeg kommer på midtbanen. Jeg var uansett ikke så mye i kontakt med ballen, men av og til.*

Verdt å merke seg er det også at et par av jentene som jeg har definert som ballerfarne, og som også anser seg selv som ballerfarne, kommer til kort når det for eksempel spilles fotball. Da er det mange av de ballerfarne guttene som dominerer. En av de ballerfarne jentene uttrykker det på denne måten: *”Det er jo sånn vi er vant med fra ungdomsskolen. Vi har ikke fått ballen.”*

Disse elevene peker på forhold som er viktige å merke seg. LK06 (u.å.) trekker frem både tilpasset opplæring og inkludering som viktige prinsipper i opplæringen i skolen. Det innebærer at opplæringen må tilrettelegges slik at elevene får kjenne på følelsen av å bidra i et fellesskap og slik at samtlige opplever mestringsglede. Det er svært viktig at hver elev opplever å mestre, da dette kan gi en større motivasjon til nye involveringer og en større elevdeltakelse i timene (Bengström 1995). Når mange av de balluerfarne elevene i tidligere ballspillundervisning har opplevd å bli plassert i posisjoner hvor de ikke involveres, eller at de opplever at de står i veien for andre, er undervisningen langt fra idealet om tilpasset opplæring. Erfaringene til elevene samsvarer også godt med mye av kritikken som tidligere er rettet mot tradisjonell ballspillundervisning (Bunker, Thorpe & Almond 1986; Turner & Martinek 1992; Ronglan 2003;2010).

Det er viktig å understreke nyansene her, og at isolert teknikktraining ikke nødvendigvis er en ubrukelig trenings- og undervisningsform. Men, i følge Ronglan (2003, 2010) bør spillsituasjoner utgjøre en helt sentral læringskontekst i ballspillundervisningen, og spillsituasjonene bør tilpasses og varieres ut fra læringsmålet og elevenes erfaringsbakgrunn. På bakgrunn av det som er presentert over, kan det se ut til at elevene er vant med en tradisjonell tilnærming til ballspill, og at Ballbasis i så måte var en ny opplevelse for mange.

### 5.3.2 Engasjement og aktivitetsnivå

Når det gjelder gjennomføringen av det aktuelle Ballbasiskurset er det mange av elevene som gjennom intervjuene forteller at de opplevde stort engasjement, høy intensitet og mye involvering. To balluerfarne elever beskriver det slik:

*Oppsettet og de øvelsene vi har drevet med har vært annerledes. Jeg har nok følt meg litt mer engasjert. Og kanskje lært litt mer. På grunn av de øvelsene vi har hatt så har det vært lettere for meg å delta.*

*Jeg tror det har vært lettere å samarbeide nå, fordi alle skal jo på en måte ha ballen da. Alle skal samarbeide.*

En av de balluerfarne påpeker også at det har vært ”høyere aktivitetsnivå nå, sammenliknet med når det bare er spill.” Flere av elevene tror også at undervisningsopplegget har lyktes i å inkludere mange av elevene, i større grad enn ballspillundervisningen elevene er vant med fra tidligere. To ballsosiale forklarer det slik: ”Alle fikk sjans til å holde ball, skyte og skåre” og ”Jeg tror mange av dem (balluerfarne) har vært mer i kontakt med ball enn om det bare var kamp, liksom.”

Flere ballerfarne ser også ut til å ha merket en forskjell i aktivitets- og inkluderingsnivået, sammenliknet med tidligere undervisning i ballspill. Flere av dem trekker frem at det har vært et større fokus på samarbeid, og at det har ført til at flere har deltatt aktivt. En av de ballerfarne beskriver det slik:

*Jeg er litt overrasket. Eller, ikke overrasket, men det er jo sjeldent at liksom ingen har hatt unnskyldninger for å ikke være med i timene. Så jeg synes det er bra at alle er med og at innsatsen er på topp. Jeg tror flere har følt at de er på lik linje.*

Det kan være vanskelig å definere ”høyt aktivitetsnivå”, og jeg har heller ikke gjort målinger på dette. Jeg vil likevel hevde at mine observasjoner, elevenes uttalelser fra intervjuene, samt lærerens refleksjoner som er presentert i kapittel 5.2, er et godt grunnlag for å kunne hevde at det studerte ballkurset har hatt høyt aktivitetsnivå og mye involvering fra elevene.

### ***Inkluderende praksisfellesskap***

I forsøket på få elevene til å reflektere rundt grunnen til at ballkurset har inkludert og engasjert flertallet av elevene, kom det frem flere gode argumenter gjennom intervjuene. Flere av elevene mente at mange av øvelsene tvang dem til å inkludere medspillere: ”Når vi har en øvelse med mange mål så kan jo ikke bare to regjere på banen, da må man ha med alle spillerne” En av de ballerfarne elevene trekker også frem betydningen av at spillene i undervisningsopplegget har vært nytt for alle, og at det kan ha gjort at alle har startet litt mer på lik linje sammenliknet med dersom det hadde vært undervist i tradisjonelle idretter:

*Hvis vi bare hadde spilt fotball eller håndball så kommer konkurranseinstinktet frem, og man vil jo da liksom sentre til de man vet er gode. Mens på sånne her ting kan alle delta, og da blir det lettere å inkludere andre.*

Flere av de ballerfarne og noen av de ballsosiale, vedsatte også mulighetene til å kunne være med å påvirke undervisningen i form av å danne regler for ulike spill:

*Det var gøy. Spesielt når vi skulle spille uten regler og at vi skulle sette regler etterpå. Se hva som virket og ikke. Jeg synes det er viktig for å se hvordan reglene virket (ballerfarene elev).*

Det kan altså se ut som om de ballerfarne elevene som tidligere har hatt mindre gode erfaringer med ballspill, nå har følt seg mer inkludert og mer engasjert i undervisningen, og at dette skyldes tilrettelagte øvelser/aktiviteter hvor flere av elevene får mulighet til å ”holde ball, skyte og skåre.” I så måte kan det se ut til at lærerens visjon om at ”(...) alle skal føle mestring i faget,” langt på vei er oppnådd gjennom Ballbasis.

Ronglan (2010) mener at som underviser kan man stimulere til utvikling av et inkluderende praksisfellesskap ved bevisst tilrettelegging av aktivitetene. Ofte er spillerne/elevene, og kanskje utenforstående, av den oppfatning at det er spillere som skårer mange mål som er de viktigste bidragsyterne i laget. Ronglan (2010, s.141) hevder at dette er en feilaktig oppfatning:

*(...) for at spillere skal komme i gode posisjoner for å score, trengs gode pasninger, sperringer og bevegelser som skaper rom. Slik er det fellesskapets ansvar og fortjeneste at gode scoringsmuligheter skapes.*

I følge Midthaugen (2010) bør alle elever oppleve mestring og anerkjennelse i bevegelsessituasjoner, slik at selvtilliten styrkes. For å få til dette hevder Midthaugen (2010) at et av hovedprinsippene i undervisningen bør være likeverdig deltakelse for alle. De balluerfarnes tidligere erfaringer med ballspill har blant annet vist at enkelte ble plassert i posisjoner hvor de var lite delaktige i spillet, og at de ballerfarne var veldig dominerende. Spillaktivitetene i Ballbasis ser derimot ut til å ha gitt flere muligheten til å delta og kan i så måte virke å ligge nærmere prinsippet om likeverdig deltakelse. I tråd med Lave og Wengers (1991) teori om situert læring kan det derfor hevdes av flere av elevene oppnådde en legitim perifer deltakelse i praksisfellesskapet. Dette kan videre ha gitt elevene følelsen av *tilhørighet*, som igjen kan gjøre det lettere for både medelever og lærer å gi flere elever *anerkjennelse*, gjennom konstruktive tilbakemeldinger. Midthaugen (2010) mener også at refleksjon knyttet til læreprosesser og opplevelse er viktig for å bearbeide inntrykk og å styrke et læringsutbytte. Læreren brukte ofte tid etter øvelsene i kurset til å få elevene til å reflektere rundt viktige momenter og erfaringer de gjorde seg. Som beskrevet i kapittel 5.1 brukte hun også litt tid innledningsvis for hver time til å reflektere rundt erfaringene elevene gjorde seg fra forrige time. Denne refleksjonen kan, i følge Neuber (1999, i Midthaugen 2010) bidra til elevene klarer å ta med seg erfaringene videre i liknende situasjoner.

### **5.3.3 Inspirerende, frigjørende og alternativ ballspillundervisning?**

Mange av de balluerfarne og enkelte av ballsosiale uttrykker at det har vært et morsomt ballspillkurs. Det kan se ut til at disse elevene synes undervisningen har vært gøy av forskjellige grunner.

For det første handler det om at de nå har møtt noe nytt i undervisningen. En av de balluerfarne beskriver derimot undervisningsopplegget i Ballbasis som: *”bra og gøy, fordi det har vært annerledes enn det vi har hatt før.”* At elevene synes det har vært bra og gøy er neppe tilfeldig. Gleden over å møte noe nytt i undervisningen kan henge sammen med at disse elevene har kjent på en mestrings- og inkluderingsfølelse. Som tidligere beskrevet har undervisningen i Ballbasis gitt disse elevene en større mulighet til å delta på en aktiv og funksjonell måte i aktivitetene. Undervisningen i ballbasis kan dermed ha vært med å hviske ut de store forskjellene som, spesielt de balluerfarne, er vant med fra tidligere. Midthaugen (2010) mener at møte med noe som er ”fremmed”

også kan ses som en ledende grunntanke i en interkulturell opplæring. Dette fordi en fremmedgjøring av noe som egentlig er kjent, kan bidra til en større og bedre forståelse.

Mange av de balluerfarne og ballsosiale elevene trekker også frem muligheten til å være med å definere ulike regler i enkelte av spillene:

*Du så liksom hvor avhengig vi er av regler da. Hvis vi bare får en øvelse uten noen regler og bare gjør hva du vil på en måte, det får oss jo til å tenke over hva vi må gjøre. Vi lærer å sette regler (ballsosial elev).*

Det ser altså ut til at flere av disse elevene i stor grad verdsetter følelsen av å delta funksjonelt i spill og også det å kunne være med å påvirke undervisningen. I så måte har denne formen for elevmedvirkning, som har vært en av intensjonene til læreren (se kapittel 5.3.1), falt i smak blant mange av de balluerfarne og ballsosiale elevene.

#### ***Ut av komfortsonen – møte med alternative ballspill***

De ballerfarne, samt noen av de ballsosiale, har en litt annerledes oppfatning av undervisningsopplegget og uttrykker at det har vært *”både gøy og kjedelig.”* Jeg forstår det som at det har vært gøy fordi det å være i aktivitet i seg selv kan for mange av disse elevene oppleves som gøy, men at det har vært litt kjedelig fordi elevene med en del ballspillerfaring opplever at det har vært litt enkelt og at de *”kan liksom dette fra før av.”* De understreker at de vet hva kommunikasjon er, de vet hva bredde og dybde er og de vet hva spillbarhet er:

*Vi har jo hatt en del sånne leker hvor vi har sett at kommunikasjon og sånne ting er viktig. Men det har vært litt sånn kjedelig innimellom fordi det har vært litt for enkelt.”*

I tillegg til å ha erfart Ballbasis som enkelt, er det også en del av dem som påpeker at det *”ble litt surrete noen ganger, fordi vi ikke hadde vært borti det før.”* Disse elevene trekker frem undervisningsoppleggets bruk av alternative spillaktiviteter. Gjennom undervisningsopplegget var det ved flere anledninger en klar tendens til at mange av de ballerfarne opplevde øvelsene som rare eller uvante. I kapittel 5.2.3 beskrev jeg hvordan ett av lagene brukte lang tid på å komme i gang med den første øvelsen, fordi enkelte var mer opptatt av å skyte basketballen i kurven og å trikse med fotballen. Dette kan ha vært et uttrykk for at den aktuelle øvelsen virket meningsløs for disse elevene.

Da elevene spilte rokkeringball i 4.økt var det også flere av de ballerfarne som uttrykte sin frustrasjon mer eksplisitt gjennom ulike kommentarer. Øvelsen trigger bevegelse og elevenes evne til å snu spillet og utnytte kontringer var vesentlig for å kunne skåre mål. Det gjorde at motstanderlaget hele tiden måtte jobbe med å dekke opp spillere uten ball, og forfølge dem til en hver tid. Dette er jo også et vesentlig poeng i de tradisjonelle invasjonsspillene, men kommer tydeligere frem i rokkeringball. I intervjuet forklarte en av de ballerfarne sin frustrasjon slik: *”Jeg likte ikke helt at vi hadde flere mål og sånn da. For da var det mer å forholde seg til. Flere retninger. Flere ting å forsvare.”*

Dette er en elev som har drevet mye med ballspill på fritiden og som er vant med tradisjonelle invasjonspill. Når eleven blir presentert for et spill som i utgangspunktet har samme logikk som invasjonsspillene, men hvor det er flere mål å forholde seg til, uttrykte han dette som frustrerende. Han beskrev situasjon som *”uvant og litt rotete.”* Fra sidelinjen oppfattet verken læreren eller jeg situasjonen som rotete, men tvert i mot som et spill med raske ballvekslinger, høyt aktivitetsnivå, mange mål og mye glede. Det kan tenkes at denne eleven ikke likte situasjonen fordi han opplevde å ha mindre kontroll sammenliknet med spill i tradisjonelle rammer. På grunn av spillets form og regler minimeres mulighetene for at en eller to spillere kan dominere og styre spillet. For å skåre mål og bryte ball er man dermed avhengig av flere spillere på laget. Læreren stiller også spørsmål om det kan være fordi øvelsene begrenser de ballerfarnes muligheter til å dominere spillet: *”Jeg tror de (ballerfarne) kan føle det litt frustrerende. Det kan jo være fordi de ikke føler de får vist seg frem like mye.”*

Det er viktig å få frem at jeg videre i intervjuet med den aktuelle eleven prøvde å la eleven reflektere over målet og hensikten med øvelsen. Etter å ha tenkt seg litt om forteller eleven at han i selve situasjonen opplevde spillet som uvant og litt stressende, men etter å ha reflektert litt over hvordan det faktisk fungerte og hva hensikten var, kom han frem til at det kanskje ikke var så u hensiktsmessig som han først antydte.

Dette er en problemstilling som også Halling et. al (2007) trekker frem i diskusjonen rundt Ballbasis. For mange ballerfarne kan undervisningen fremstå som annenrangs, fordi den ikke tar utgangspunkt i de tradisjonelle idrettene som bedrives på fritiden. I følge Vygotskys sosiokulturelle syn på læring (i Imsen 2006) derimot, er det først når eleven tar steget ut av egen komfortsone at læring og utvikling kan skje. Området

utenfor komfortsonen, altså møte med noe nytt og krevende, beskrives som elevenes *proksimale utviklingszone* (ibid.). Det kan tenkes at tilnærmingen i Ballbasis ligger nærmere de ballerfarnes proksimale utviklingszone enn hva den tradisjonelle tilnærmingen gjør. Dette fordi mange av spillaktivitetene var nye og krevde en mer bevisst og reflektert spillpraksis.

Episodene berører også noen av hovedtankene bak TGfU-liknende undervisningsopplegg, hvor fokus flyttes fra en mer instruksjonsbasert undervisning til oppdagende læring (Butler 2006). Spillsituasjoner er ikke nødvendigvis ryddige, velorganiserte og forutsigbare, og utvikling av spillere som kan takle dette ”kaoset” kan hevdes å være mer hensiktsmessig (Light 2005, s.177):

*Standing players in neat lines, running them along predetermined lines, and drilling a particular passing technique until it is "correct" may look good to the club administration or parents and junior players, but does it lead to better game performance?*

Videre i neste underkapittel vil elevenes læringsutbytte bli diskutert ytterligere.

#### **5.3.4 Læring**

Det viser seg at undervisningen i Ballbasis langt på vei kan se ut til å ha inkludert mange av elevene, noe som har kommet til uttrykk gjennom elevenes egne uttalelser og gjennom lærerens og mine observasjoner. Jeg har også trukket frem utspill fra enkelte ballerfarne elever, som i noen tilfeller kan se ut til å hevde at undervisningsopplegget har vært relativt lett og at det har gitt lite utfordringer.

En av de ballerfarne elevene uttrykker i intervjuet litt bekymringsfullt:

*Det er greit at man skal ha med alle, men det må jo være litt utfordring for dem som kan litt fra før på en måte. Hvis man skal gjøre noe som er helt basis, bare fordi man skal få med alle, så blir det jo veldig kjedelig for dem som kan det fra før, da.*

Elevens utsagn peker på at tilpasset opplæring ikke bare handler om å tilrettelegge for faglig svake elever, men vel så mye om å gi de faglig sterke en utfordring. Samtidig tyder sitatet fra eleven på at enkelte av de ballerfarne ser på ballspillferdighet som utelukkende *individuell* kompetanse, uten særlig innslag av *relasjonell* kompetanse. I



forsøket på undersøke hvilket læringsutbytte elevene selv føler de har hatt av undervisningsopplegget, ble det derfor viktig å inkludere flere aspekter. Det har vært viktig og interessant å undersøke hva elevene mener de sitter igjen med rent ballfaglig, både av individuelle og relasjonelle ferdigheter. Samtidig har det også vært viktig å se etter en mer helhetlig læring som kan ha verdi utover ballspillundervisningen. Dette fordi opplæringen i skolen ikke bare skal ta utgangspunkt i kompetansemålene, men også LK06s (u.å.) generelle del og prinsipper for opplæringen. Det understrekes også at undervisningen skal gi elevene utfordringer som fremmer dannings og lærelyst. For at kroppsøving skal være et danningsfag på lik linje med andre fag i skolen, kan ikke undervisningen i faget bare konsentrere seg om å formidle snevre kunnskaper og ferdigheter, men det må også gi elevene en bredere kompetanse som kan ha verdi utover kroppsøvingfaget.

#### **5.3.4.1 Læring i og om ballspill**

På spørsmålet ”Hva tenker dere at dere har lært gjennom Ballbasis?” er det en klar tendens til at verken de ballsosiale eller ballerfarne opplever å ha utviklet seg nevneverdig, men at de absolutt har troen på gevinst for de balluerfarne.

#### **De balluerfarne**

En av de balluerfarne beskriver egen læring slik:

*Jeg har lært meg teknikker for å komme meg i åpne rom, hvordan jeg kan delta bedre. Det er viktig å posisjonere seg riktig, for å kunne skåre mål og for å kunne dekke opp andre.*

En annen uttrykker også glede over undervisningsoppleggets fokus på å lære å spille, fremfor å bare spille: ”Det har vært veldig bra og lærerikt. Ja, at du faktisk lærer noe om sporten, i stedet for bare å spille.”

Samlet sett uttrykker de balluerfarne at de har hatt læringsutbytte i form av økt kunnskap rundt kommunikasjon i ballspill og hvordan bevege seg for å gi ballfører pasningsmuligheter. De hevder å ha erfart hvordan man som spiller på et lag, må jobbe for at laget skal lykkes og understreker viktigheten av samarbeid. De uttrykker altså at de har hatt en læring i bevegelse. Denne læringen har utvilsomt også gitt læring om bevegelse. Dette fordi flere av disse elevene kjenner nå til viktige prinsipper for lagspill:

kommunikasjon, spillbarhet og bredde og dybde. Et godt eksempel på dette er en av de balluerfarne som etter timen om spillbarhet forklarte meg følgende: ”(...) *det er viktig å hele tiden være i forkant av motstander, få blikk-kontakt med medspillere og å bevege seg mye for å gi ballfører gode pasningsmuligheter.*”

Det kan altså se ut til at disse elevene har hatt en ballfaglig utvikling på bakgrunn av prinsippene om legitim perifer deltakelse (Lave & Wenger 1991; Griffin et al. 2005), og enkelte av grunntankene for inkluderende læringsaktiviteter (Midthaugen 2010;2011). I følge teorien til Lave og Wenger (1991) er det først når deltakerne beveger seg mot en fullverdig deltakelse, at kunnskaper og ferdigheter erverves (Griffin et al. 2005).

Læreren kunne med fordel understreket at de gjennom Ballbasis jobbet med spillfamilien invasjonsspill. Dette ville styrket *om-dimensjonen*, i den forstand at elevene ville blitt bevist på at ulike spillfamilier innehar ulike taktiske prinsipper.

### ***De ballsosiale og ballerfarne***

Når det gjelder læringsutbytte for de ballsosiale og ballerfarne har en av de balluerfarne følgende oppfatning: ”*Jeg tror kanskje de synes det har gått litt sakte av og til, for de kan sikkert dette fra før av.*” Inntrykket de balluerfarne sitter igjen med, stemmer også overens med erfaringene mange av ballerfarne sitter igjen med:

*Hvis man har spilt fotball eller håndball eller en annen ballsport før, så ligger det med kommunikasjon og spillbarhet bare inne. Men jeg kan tenke meg at for mange som ikke har drevet med ballsport før at dette kan ha vært nyttig (ballerfaren elev).*

Selv om flere av de ballerfarne og de ballsosiale peker på faglig utvikling blant de balluerfarne, og mindre på egen utvikling, vil jeg hevde at undervisningen langt i fra har vært bortkastet eller unyttig for de ballsosiale og ballerfarne. For å klare å fremstille hvilke positive erfaringer undervisningsopplegget har gitt disse elevene måtte jeg riktignok grave litt dypere i datamaterialet.

Flere av de ballsosiale elevene trekker frem de ulike spillenes struktur som viktig med tanke på å stimulere til en mer reflektert og gjennomtenkt spillpraksis:

*Når det er mange mål da, så begynner du å kommunisere mye mer. Du må tenke. Hele laget må ta seg sammen for å dekke sine posisjoner”*

*Du må ta hensyn. Før (tidligere ballspillundervisning) kunne du bare lempe ballen over alle spillerne, men nå må du faktisk plassere deg bedre selv, fordi andre ikke helt vet hvordan man skal plassere seg da.*

En av de ballsosiale mener også at Ballbasis kan ha vært mer lærerikt sammenliknet med dersom det hadde blitt brukt fotball eller håndball som en måte å lære på. Dette fordi:

*(...) da ligger på en måte alle regler og ting inne fra før, så man tenker ikke like mye over det man må passe på å gjøre, og ikke gjøre. Med Ballbasis tvinges man litt ut av den boksen man er vant å være i.*

Utsagnene viser at disse elevene faktisk kan ha fått utfordret egne spillferdigheter. Elevene trekker frem momenter som Siggaard og Eiberg (2000, s.148) mener er noe av hensikten med Ballbasis, nemlig å ”*reise tvivl om og stimulere fantasien i forhold til det, man allerede har overtaget gjennom socialisation.*” Tanken er altså å få disse elevene litt ut av den tradisjonelle boksen hva ballspill angår og over i deres proksimale utviklingssone. Dette kan være med å øke deres bevissthet rundt bevegelsesmønstre og handlingsvalg. Gjennom øvelsene legges det vekt på å bruke hele laget for å tydeliggjøre viktigheten av å spille sammen som et lag. Når øvelsene setter krav til at elevene må tenke gjennom handlingsvalgene, vil jeg påstå at dette gir mer læring enn dersom det bare er å ”*lempe ballen over alle spillerne.*” En av de ballerfarne forteller at han etter Ballbasis er blitt mer bevisst i å bruke medspillerne sine:

*Det verste jeg vet er å gi fra meg ballen. Men jeg føler at jeg gjør det oftere etter Ballbasis. Kanskje fordi det faktisk ER greit å spille fra seg ballen i blant. Her kan man liksom ikke gjøre alt selv.*

Samlet sett uttrykker de fleste ballsosiale og ballerfarne at prinsippene om kommunikasjon, spillbarhet og bredde og dybde er kjent for dem, og at Ballbasis i så måte ikke har lært dem noe nytt. Likevel uttrykker noen av disse elevene at de gjennom spillaktivitetene i Ballbasis har hatt et mer bevist forhold til både lagspillere og motspillere, og har på den måten kanskje fått utfordret egen spillforståelse. På bakgrunn av dette vil jeg hevde at de ballsosiale og ballerfarnes læring *i* og *om* ballspill ser ut til være stimulert, men muligens i begrenset grad. Det kan se ut til at en stor utfordring

knyttet til de mer ballerfarne elevene er å bevisstgjøre dem på viktigheten av relasjonelle ferdigheter i lagspill, og å få dem til å anerkjenne undervisning som bryter med deres forventninger til lagspill som de har tilegnet seg gjennom sosialisering til idretten.

Funnene knyttet til læring samsvarer med liknende resultater i intervensjonsstudien til Ertesvåg (2007). I denne studien utviklet Ertesvåg et ballspillopplegg basert på ulike taktiske ballspillmodeller, blant annet TGfU og Teambold. Gjennom undervisningen i det han kaller ”Teamball”, var det også de mindre ballerfarne elevene som uttrykte å ha størst læringsbytte av undervisningen (Ertesvåg & Ronglan 2009). Når det gjelder læringsutbytte i taktiske spillmodeller sammenliknet med mer tradisjonell ballspillundervisning, viser ulik forskning sprikende resultater. Turner og Martinek (1999) finner i sin studie at elever som fikk undervisning etter TGfU-modellen skåret bedre på valg i spill sammenliknet med elever som fikk undervisning på tradisjonell måte. Studiene til French, Werner, Rink, Taylor og Hussey (1996) og Mitchell, Griffin og Oslin (1995) derimot, har ikke klart å vise denne sammenhengen.

### ***Mangelfull presisering av læringsmål***

Ren ballfaglig utvikling, altså *læring i og om* ballspill, kan ved første øyekast se ut til å ha hatt størst påvirkning på elevene med mindre ballspillerfaring, og ikke så mye de ballerfarne. Siggaard og Eiberg (2000) tar opp utfordringene knyttet til nettopp dette med nivåforskjeller i undervisningen. Til undervisningsopplegget i Ballbasis kommer de med konkrete forslag til hvordan man kan løse problemet. Det handler om å gi ulike spillere ulike roller:

*Ved at give arbejdsoppgaver, der svarer til det niveau, en spiller befinner sig på, kan man sikre, at man rammer lige der, hvor spilleren får mest ud af det. Ofte handler det om at give de erfarne boldspillere støtteoppgaver i forhold til de uerfarne spillere (Siggaard & Eiberg 2000, s. 118).*

Ett av de konkrete eksemplene som trekkes frem er å gi noen av de ballerfarne en playmakerrolle uten skåringsrett, som innebærer at store deler av spillet vil gå gjennom denne spilleren og oppgaven blir i prinsippet å gi de andre spillerne på laget skåringsmuligheter. På den måten vil de ballerfarne lære mer om utvikling av

spillforståelse enn om bredde og dybde, når det er temaet. Dette er hva Thomas Ziehe (i Siggaard & Eiberg 2000) kaller kontrafaktisk pedagogikk.

Selv om jeg har pekt på momenter hvor også de ballsosiale og ballerfarne kan ha fått utfordret egne evner, kan det altså se ut til at disse elevene ikke har oppfattet det som var lærerens intensjon; å forsterke læringen på tvers av elevene. Dette viser at elevene trenger tydeligere og mer eksplisitte læringsmål enn det de kanskje oppfattet i dette kurset. Siggaard og Eiberg (2000) hevder at ved å gjøre liknende tiltak som beskrevet over, vil de ballerfarne få utvidet sine rutinepregede bevegelser og handlinger, og på den måten bevege seg over i deres proksimale utviklingszone. Dette kunne igjen styrket praksisfellesskapet og også styrket læringsutbyttet for de balluerfarne, da den sosiale og kulturelle situasjonen i praksisfellesskapet bidrar signifikant til hva som læres og hvordan læringen skjer (Lave & Wenger 1991; Griffin et al. 2005; Kirk & Macdonald 1998).

#### **5.3.4.2 Læring gjennom ballspill**

Ballbasis kan karakteriseres som elevsentrert og til dels som en systemisk helhetstenkning rundt ballspill og læring. Elevene har stort sett jobbet i små grupper, i øvelser hvor det enten har vært flere skåringsmuligheter eller ingen. Dette har trigget engasjement og samarbeid, noe som har resultert i et høyt aktivitets- og inkluderingsnivå på tvers av ulike nivåforskjeller mellom elevene. Med dette har jeg hevdet at undervisningen er i tråd med Jones og Turners (2006) beskrivelse av problembasert læring; elevsentrert undervisning, små grupper og læreren som tilrettelegger. Denne tilnærmingen i ballspill kan lære elevene momenter som kan ha verdi utover undervisningen i kroppsøving. Halling et. al (2007) mener at kroppsøvingsfaget bør handle om å formidle viktige kompetanser som elevene har bruk for som mennesker i samfunnet.

Sammenliknet med elevenes tidligere erfaringer med undervisning i ballspill, kan det se ut til at Ballbasis i større grad har utfordret elevenes samarbeidsevner. Lærerens observasjoner, mine observasjoner og elevenes erfaringer har langt på vei vist at elevene har fått trening i å arbeide sammen som et lag, på tvers av nivåforskjeller. Dette kan være med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, som å respektere andre og å kunne samarbeide. En av de ballerfarne uttrykker i intervjuet at undervisningsopplegget har

gitt flere elever muligheten til å delta aktivt i ballspill, og at dette på sikt kan gi et styrket klassemiljø:

*For dem (de balluerfarne) har det kanskje vært en bedre opplevelse da. De har vært med på øvelser hvor dem føler at de kan bidra med noe, eller mestrer noe. Jeg tror kanskje det kan henge i lenge på en måte. At man fikk en god opplevelse med det i hvert fall. Kanskje det kan styrke klassemiljøet etter hvert da.*

Også en av de ballsosiale understreker at aktiviteter som tvinger frem samarbeid og inkludering, kan gi god trening i å fungere sammen på tross av nivåforskjeller: ”Vi har lært å ta litt mer hensyn da. Ikke forvente at alle bare kan det. Det var liksom litt nytt for meg selv også.”

Lærerens visjon om at elevene gjennom Ballbasis skulle bli bedre kjent med hverandre, og på den måten utvikle et inkluderings- og samarbeidsmiljø, ser derfor ut til i stor grad å være påvirket. Likevel kunne det nok vært satt mer fokus på nettopp dette, gjennom de ulike tiltakene som tidligere er påpekt. Dette mener jeg ville styrket fellesskapsfølelsen ytterligere, som igjen ville styrket undervisningsoppleggets posisjon. Jeg støtter meg med dette til Halling et al. (2007) som hevder at både Ballbasis og TGfU-tilnærmingen setter for lite fokus på sosiale aspekter ved lagspill.

#### **5.4 Avsluttende diskusjon**

Det har ikke vært noe problem å forsvare Ballbasis som undervisningsopplegg i lys av skolens formelle og uformelle rammer. Jeg har presentert viktige momenter fra lærerens visjoner og mål med ballkurset som absolutt treffer med skoleverkets styringsdokumenter. Det kan også se ut til at denne tilnærmingen i ballspillundervisningen samsvarer bedre med dagens læreplan, sammenliknet med mer tradisjonelle tilnærminger som elevene tidligere er vant med:

- Ballkurset har satt fokus på hvordan elevene skal fungere i spillsammenhenger med tanke på sentrale taktiske prinsipper innenfor invasjonsspill. Dette kan se ut til å ha åpnet opp for at flere har fått muligheten til å nå kompetansemålet om å kunne gjøre funksjonell bruk av ulike ferdigheter i spill.

- Elevene har selv fått være med å bestemme og utvikle regler for enkelte av spillvariantene som er brukt, og har med dette uttrykt at de har fått et mer bevisst forhold til regler i spill.
- Både i følge elevene og læreren har spillvariantene som er blitt brukt, i større grad enn tidligere inkludert flere elever. Dette fordi spillenes konstitutive regler har minimert mulighetene for dominans fra få spillere, og har i så måte gitt elevene trening i å spille sammen som et *lag*. Dette har gjort at målet om å kunne bruke prinsipper for fair play (med fokus på toleranse og inkludering) har vært lettere å oppnå.
- Flere av elevene har gjennom undervisningen uttrykt glede, mestring og inspirasjon. Dette beskrives som viktige prinsipper for å nå formålet med kroppsøvingsfaget.

Ballbasiskurset som er gjennomført har ikke krevd noe ekstraordinært utstyr. Det er blitt brukt basketballer, håndballer, kjepler, rokkeringer, pilatesballer og overtrekksvester. Dette bør kunne forventes å være utstyr som alle norske skoler har til disposisjon. Når det gjelder størrelse på bane, har jeg trukket frem dette som en utfordring i all ballspillundervisning, og ikke noe som er unikt for dette undervisningsopplegget. Jeg har understreket at desto mindre plass man har til rådighet, desto mer spillforståelse og bedre teknikk kreves det av deltakerne. Blir plassen for stor kan dette gjøre spillene for enkle. Det er med dette vanskelig å gi en eksakt konklusjon på hvor stor plass man bør ha til rådighet. Dette bør erfares og videre vurderes nøye. Det er blitt påpekt at én av de gjennomførte øvelsene i dette Ballbasiskurset ikke så ut til å fungere grunnet plassmangel.

Elevene som har vært informanter til dette prosjektet har alle erfaringer fra ballspill i kroppsøving som ligger tett opp til det som er blitt definert som tradisjonell ballspillundervisning. I så måte har elevenes møte med Ballbasis vært en ny opplevelse. Jeg har belyst hvordan undervisningsopplegget i stor grad bidro til å inkludere elevene på en funksjonell og legitim måte. Elevene selv har støttet opp om dette, og har uttrykt at ballkurset, i større grad enn tradisjonell ballspillundervisning, har inkludert og engasjert flere elever.

De balluerfarne elevene uttrykker at de gjennom undervisningsopplegget har lært mer enn hva de tidligere er vant med, spesielt bevegelse uten ball. De uttrykker også en

glede over å kunne ha en delaktig og funksjonell rolle i undervisningen, i form av å ha mange ballberøringer og mange muligheter til å skåre poeng for laget sitt.

Flere av de ballsosiale og ballerfarne gir i første omgang uttrykk for at undervisningsopplegget ikke har vært så krevende, og at deres læringsutbytte har vært begrenset. De mener også at læringsutbyttet antakelig har vært større for de balluerfarne. Likevel har jeg hevdet at ballkurset kan ha hatt læringsverdi også for disse elevene. Dette fordi flere av disse elevene implisitt uttrykker at de i denne type undervisning må gjøre mer reflekterte valg for at laget skal fungere. Dette kan ha verdi i form av at de ballsosiale og ballerfarne blir bedre til å samarbeide med flere uavhengig av nivå, samt utvikle egen spillforståelse. Jeg har også hevdet at et større fokus på elev-elev læring fra lærerens side, gjennom ulike tilrettelegginger og mer refleksjon, ville kunne styrket disse elevenes læringsutbytte.

### ***Kritikk av undervisningsopplegget***

Gjennom resultat- og diskusjonskapittelet har jeg trukket frem både positive og negative sider ved undervisningsopplegget, belyst av elevene, læreren og egne observasjoner. En del av de ballsosiale og ballerfarne elevene uttrykte frustrasjon knyttet til de alternative spillene, mens de ballsvake så på dette som et viktig moment for deres deltakelse. Jeg har diskutert hvorvidt de ballsosiale og ballsterke likevel kan ha hatt et utbytte av en undervisning som bryter litt med deres forståelse av hva ballspillundervisning er.

På et område finner jeg en mer legitim kritikk av undervisningsopplegget. Temaet "*Balltilvenning*" bør diskuteres. Jeg har tidligere trukket frem øvelsen *Presisjonsball*. Denne så ut til å fungere svært dårlig, mye på grunn av plassmangel. Det er også flere elever som satte spørsmålstegn ved det som ble gjort ellers i denne timen. Det er vanskelig å ikke være enig i det elevene selv har erfart rundt dette temaet. Strukturen og øvelsene i denne timen skilte seg ut fra de andre temaene i kurset, ved å fokusere mer på individuelle ferdigheter med ball og pasningsferdigheter adskilt fra spillsituasjoner. I så måte var dette en time som ikke fokuserte på taktiske momenter, men mer tekniske momenter, hvor fokuset på en helhetlig systemtenkning ble minimalisert.

Jeg ønsker også å trekke frem undervisningsoppleggets ufullstendige fokus på *læring gjennom* ballspill. Jeg mener det er et ufullstendig fokus fordi mange av øvelsene i stor



grad setter krav til relasjonelle ferdigheter, men fokuset på selve laget kunne vært større ved å gi ulike spillere på ulikt nivå forskjellige arbeidsoppgaver. Dette kunne styrket elevenes innsats i å jobbe sammen som et lag, samt styrket de ballsosiale og ballerfarnes opplevelse av læringsutbytte. Et større fokus på team-aspektet kunne også gitt undervisningsopplegget ytterligere legitimitet.

### ***Undervisningsoppleggets begrensninger***

Det er viktig å nyansere effektene av undervisningsopplegget, da det bare har foregått over en periode på fire timer. Dette er en svært begrenset del av kroppsøvingsundervisningen. Et begrenset kurs som dette vil ha begrenset verdi, særlig dersom ideene om involvering, inkludering, medvirkning og elev-elev læring ikke følges opp i den videre undervisningen i ballspill. Læringsutbyttet, i videre forstand, av dette introduksjonskurset er avhengig av videreføringen av ballspill senere på året og i de påfølgende skoleår. Det kreves antagelig ytterligere forsterkninger av disse prinsippene når undervisningen i tradisjonelle ballspill tar til.

Det vil også være naturlig å være åpen for at informantene i dette prosjektet kan ha oppført og uttrykt seg annerledes sammenliknet med en vanlig skolehverdag, uten en forsker på sidelinjen. Det kan tenkes at elevene gjennom intervjuene har svart i håp om å tilfredsstille meg og mitt prosjekt og at også læreren har jobbet uvanlig mye med planlegging av undervisningen. Dette vil alltid være mulige svakheter ved kvalitative studier og er vanskelig å komme utenom.

## 6. Veien videre

Gjennom dette prosjektet har det kommet frem at læreren ønsker å bruke Ballbasis som en del av et større ballspillforløp. Hun har hatt et ønske om at Ballbasis skal være en inngangsport til en undervisning i ballspill hvor flere elever kan delta. I så måte har den observerte undervisningen vært ”et steg på veien” mot en undervisning som etter hvert er ment å ta utgangspunkt i spesifikke lagspill. Dersom læreren går tilbake til å undervise etter en mer tradisjonell måte i den videre ballspillundervisningen med elevene, vil jeg hevde at noe av hensikten med Ballbasis forsvinner. Et interessant forskningsområdet kan dermed være å undersøke hvordan Ballbasis, kombinert med undervisning som tar utgangspunkt i spesifikke ballspill, fungerer som et helhetlig ballspillopplegg. Dette vil sette Ballbasis i en større kontekst, og dermed danne et enda bedre grunnlag for å kunne avgjøre læringsutbytte til elevene.

Jeg mener også at et interessant forskningsområdet vil være å gjennomføre et liknende ballspillkurs på elever i barne- eller ungdomsskolen. Det kan tenkes at forskjellene mellom elevene er mindre på barneskolen, og at det kan ha innvirkning på momentene som er belyst gjennom dette prosjektets andre problemstilling.

Resultat- og diskusjonsdelen i dette prosjektet har vist at Ballbasis har inkludert mange av de balluerfarne elevene og gitt dem verdifull læring, men at det kanskje har vært en svakere utvikling å spore blant de mer ballerfarne. I den sammenheng mener jeg at det vil være interessant å undersøke hvordan en taktisk tilnærming i ballspill kan være med å utvikle mer erfarne ballspillere, for eksempel i en idrettsklubb. Dette vil i større grad belyse hvor vidt en slik tilnærming gir prestasjonsutvikling på et høyere nivå, i en mer homogen gruppe.

## Referanser

Andrews, T. & Johansen, V. (2005) "Gym er det faget jeg hater mest" *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87 (4), 302 – 314.

Bengtström, A. (1995): Idrott och prestation. I Annerstedt, C. (red): *Idrottsdidaktisk reflection*. Sweden, Claes Annerstedt och Multicare Förlag AB

Bunker, D. & Thorpe, R. (1982): A model for the teaching games of understanding in the secondary school. *Bulletin of Physical Education* 18 (1), 5-8

Bunker, D., Thorpe, R. & Almond, L. (1986): *Rethinking games teaching*. Loughborough University of Technology

Burton, D. & Bartlett, S. (2005): *Practitioner Research for Teachers*. Paul Chapman Publishing.

Butler, J. I. (2006): Curriculum constructions of ability: enhancing learning through teaching games for understanding (TGfU) as a curriculum model. *Sport, Education and Society* 11, no. 3: 243-258

Dyson, B. (2001): Cooperative learning in an elementary school physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 264-281.

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

Eiberg, S & Siggaard, P. (2000): *Boldbasis – en praktisk håndbog*. Institut for Idræt, Københavns Universitet & Forlaget Hovedland, 2000.

Eines, T. F. & Thylén, I. (2012): Metodologiske og praktiske utfordringer ved bruk av fokusgrupper som forskningsmetode. *Norsk tidsskrift for helseforskning*, nr 1-2012, 8.årgang.

- Engelsen, B. U. 2008: *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner. Hva, hvordan, hvorfor?* Gyldendal Norsk Forlag AS, 2006.
- Evans, J. (2004): Making a difference? Education and "ability" in physical education. *European Physical Education Review*, 10 (1), 95-108
- Fangen, K. (2004): *Deltakende observasjon*. Bergen, Fagbokforlaget.
- French, K. E., Werner, P. H., Rink, J. E., Taylor, K. & Hussey, K. (1996): The effects of a 3-week unit for tactical, skill, or combined tactical and skill instruction on badminton performance of ninth-grade students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 15, 439-463.
- Green, K. (2008): *Understanding physical education*. London, Sage.
- Griffin, L. L., Brooker, R. And Patton, K (2005): Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy* 10, no. 3:213-223..
- Griffin, L. L & Patton, K. (2005): two decades of teaching games for understanding: looking at the past, present, and future. I: Griffin, L., & Butler, J., (2005): *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice*. USA, Human Kinetics.
- Halling & Laursen (1999): *Boldspillundervisning – fra boldbasis til teambold*. Odense Universitetsforlag 1999.
- Halling, A., Andersen, B., Agergaard, C. S. & Worm, C. (2007): *Bolden i spil – teambold i teori og praksis*. Syddansk Universitetsforlag 2005.
- Halling, A. & Ejlersen, S. (2009): På vej mod en ny boldspillspædagogik. I: Ronglan, L.T., Halling, A. & Teng, G(red.): *Ballspill over grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. Akilles forlag, 2009. Oslo.
- Halvorsen, K. (2003): *Å forske på samfunnet – en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. J.W. Cappelen Akademiske Forlag as, Oslo 2003. 4.utgave

- Hay, P. & Macdonald, D (2010): The gendering of abilities in Senior PE. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15 (3), 271-285
- Imsen, G. (2006): *Elevenes verden – innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget 2005. 4.utgave
- Jones, R. L & Turner, P. (2006): Teaching coaches to coach holistically: can Problem-Based learning (PBL) help? *Physical Education and Sport Pedagogy*. 11 (2), 181-202
- Kirk, D. & Macdonald, D. (1998): Situated learning in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 376 – 387.
- Krueger, R. A. (1998): *Developing Questions for Focus Groups. Focus group kit 3*. SAGE Publications, Inc. 1998.
- Krueger & Casey (2009): *Focus Groups – A Practical Guide for Applied Research*. SAGE Publications, Inc. 2009.
- KUF, Det kongelige kyrkje-, utdannings- og forskningsdepartementet (1994): Læreplan for videregående opplæring – kroppsøving – felles allment fag for alle studieretninger. Reform 94 Videregående opplæring. Nye Læreplaner.
- Light, R. (2005): Making sense of chaos: Australian coaches talk about game sense. I: Griffin, L., & Butler, J., (2005): *Teaching Games for Understanding. Theory, research and practice*. USA, Human Kinetics.
- Lave, S & Wenger, E. (1991): *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E., Nelvik, I. (2011): Kroppsøving i skolen. Rapport (til utdanningsdirektoratet) fra arbeidsgruppe i kroppsøving. 06.06.2011
- MacPhail, A., Kirk, D. & Griffin, L. (2008): Throwing and catching as relational skills in game play: Situated learning in a modified game unit. *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 100-115

- McCormick, R., & C., Peachter (2000): *Learning & Knowledge*. SAGE Publications, Inc.
- Midthaugen, P. (2011): *Learning the difference – on-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Norwegian School of Sport Sciences.
- Mitchell, S.A., Griffin, L. L. & Oslin, J. L. (1995): The effects of two instructional approaches on game performance. *Pedagogy in Practice: Teaching and Coaching in Physical Education and Sports*, 1 (1), 36-48
- Morgan, D. L. (1998): *Planning focus groups. Focus group kit 2*. SAGE Publications, Inc. 1998.
- NESH (red.). (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer.
- Nordberg, N & Thing, M: *Boldspill på Tværs*. Komma & Clausen bøger A/S, 1990.
- Ommundsen, Y. (2008): Kroppsøving: danning eller helse? Om to ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. I: Arneberg, P. & Briseid, L. G (red.): *Fag og danning – mellom individ og fellesskap*. Bergen, Fagbokforlaget, 2008, s.193-208.
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2.utgave. Universitetsforlaget, 2010.
- Ronglan, L.T. (2003). Ballspill er problemløsning – hvilke didaktiske implikasjoner har det? *Moving Bodies*, 2 (1): 91-111.
- Ronglan, L. T. (2009): Situert læring – om laget som praksisfellesskap. I: Ronglan, L.T., Halling, A. & Teng, G(red.): *Ballspill over grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. Akilles forlag, 2009. Oslo.
- Ronglan, L. T. & Ertesvåg, V. (2009) Teamball i praksis – en intervensjonsstudie. I: Ronglan, L.T., Halling, A. & Teng, G(red.): *Ballspill over grenser – skandinaviske tilnærminger til læring og utvikling*. Akilles forlag, 2009. Oslo.

Ronglan, L.T. (2010): *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Akilles forlag, 2008.

Rønholt & Peitersen (2008): *Idrætsundervisning – En grundbog i idrætsdidaktikk*. Museum Tusulanums Forlag og Institut for Idræt, Københavns Universitet.

Silverman, D. 2006: *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction*. 3rd ed. London: Sage.

Stortingsmelding nr.30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

Teng, G. (2013): *Uppdrag samspel. En studie om elevers samspelskunnande i bollspel i ämnet idrott och helsa*. Licentiatuppsats GIH. Stockholm

Turner, A.P. & Martinek, T.J. (1999): An investigation into teaching games for understanding: effects on skill, knowledge and game play. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3): 286-296.

Yin, R. (2009): *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods Series. Fourth Edition. SAGE Publications, CA.

### ***Kilder fra internett***

Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur (u.å.). Hentet 04.04.14, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Udir-1-2013-Kunnskapsloftet-fag--og-timefordeling-og-tilbudsstruktur-/>

FOL, Forskrift til opplæringslova (2014). Hentet 04.04.14, fra <http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

FUG, Foreldreutvalget for grunnopplæringen u.å. Hentet 04.04.14, fra <http://www.fug.no/>

LK06, Læreplan for Kunnskapsløftet 2006 (u.å.). Hentet 04.04.14, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/>

Læreplan i kroppsøving u.å. Hentet 04.04.14, fra <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

Midthaugen, P. (2010). *Lærerkompedium i kroppsøving for videregående skole. Interkulturell læring i kroppsøvingsfaget - en didaktisk tilnærming for håndtering av forskjeller og annerledeshet gjennom kroppsøving og fysisk aktivitet*. Hentet 04.04.14, fra [http://www.nih.no/Documents/forskning/L%C3%86RERKOMPENDIUM\\_feb2011\\_PerMidthaugen.pdf](http://www.nih.no/Documents/forskning/L%C3%86RERKOMPENDIUM_feb2011_PerMidthaugen.pdf)

NIF, Norges Idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité (2012): Årsrapport. Hentet 04.04.14, fra <http://www.idrett.no/omnif/Sider/aarsrapport.aspx>

NSD , Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (u.å). Hentet 04.04.14, fra <http://www.nsd.uib.no/>

Opplæringslova (2014): Lov om grunnskole og den videregående opplæringa (opplæringslova). Hentet 04.04.14, fra <http://www.lovdata.no/all/nl-19980717-061.html>

Utdanningsdirektoratet (2012): *Rundskriv 8, 2012: Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 04.04.14, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>

Veiledning til læreplan i kroppsøving, u.å. Hentet 04.04.14, fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/2-Fagets-egenart/>

Utdanningsdirektoratet (2012): *Rundskriv 8, 2012: Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 04.04.14, fra <http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/>



## Vedlegg

- Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring
- Vedlegg 2: Godkjent meldeskjema fra Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste
- Vedlegg 3: Intervjuguider
- Vedlegg 4: Observasjonsskjema
- Vedlegg 5: Spørreskjema

### **Informasjon og samtykkeerklæring vedrørende forskningsprosjekt i kroppsøving**

Prosjektleder: Jonny Johnsen

Prosjekttittel: *Ballspill i skolen – et kasusstudie av Ballbasis som undervisningsopplegg*

Prosjektslutt: 06.06.2014

#### **Bakgrunn og formål**

Mitt navn er Jonny Johnsen. Jeg er mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole.

Dette skoleåret skal jeg ut å gjøre et forskningsarbeid som til slutt skal ende med en

mastergradsoppgave. Våren 2013 jobbet jeg i et vikariat som idretts- og

kroppsøvingslærer ved xxxx vgs., og det var her jeg fikk ideen til forskningsprosjektet.

Jeg ble introduserte for et undervisningsopplegg i ballspill som heter *Ballbasis*. Dette

undervisningsopplegget er tuftet på mange gode pedagogiske prinsipper, som for

eksempel elevmedvirkning, inkludering, implisitt/induktiv læring, refleksjon og ikke

minst tilpasset opplæring. Undervisningsopplegget skiller seg også fra de mer

tradisjonelle undervisningsoppleggene i ballspill og kroppsøving generelt.

Hensikten med prosjektet mitt er å gå Ballbasis nærmere i sømmene, ved å undersøke  
hvilke pedagogiske overveielser som ligger til grunn, hvordan undervisningen forløper

seg, hvordan undervisningsopplegget kan forsvares i forhold til læreplanen og andre

styringsdokumenter, samt hvilke erfaringer elevene gjør seg av undervisningen og

hvilket utbytte de mener å ha av kurset. Forskningsprosessen vil foregå i uke 45 til og

med uke 48 (med forbehold om små endringer) og innebærer observasjon av

ballspillkurset, intervjuer av lærer, samt intervjuer av 4-5 grupper bestående av 4-6

elever. Observasjonen og intervjuene vil ikke påvirke annen undervisning, elevene

følger sin normale hverdag. Prosjektet har fått navnet: *Ballspill i skolen – et kasusstudie*

*av Ballbasis som undervisningsopplegg*. Jeg forbeholder meg likevel retten til å endre

navn og problemstilling underveis, da dette er vanlig praksis ved kvalitative studier.

## **Anonymisering og bruk av datamateriale**

Jeg er klar over at både skolen og lærer må samtykke om å være med på prosjektet, og at de har sin fulle rett i trekke seg fra prosjektet når som helst, uten grunn. Elevene som blir plukket ut til intervju må også gi sitt samtykke, da prosjektet innebærer behandling av personlige opplysninger. Alt av datamateriale som samles inn under ballkurset er underlagt full taushetsplikt. Alt av datamateriale vil til en hver tid være anonymisert. Navn eller andre kjennetegn som kan knytte informasjon opp mot skolen, elever eller lærere vil ikke bli offentliggjort i masteroppgaven. Når den endelige masteroppgaven er ferdigstilt vil alt av datamaterialer bli slettet (se dato øverst i dokumentet).

Prosjektet innebærer behandling av personlige opplysninger, og er etter personopplysningsloven §31, meldepliktig. Prosjektet gjennomføres ikke før det foreligger en godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Min veileder er Lars Tore Ronglan. Han er prorektor ved Norges Idrettshøgskole.

Kontaktinfo L.T Ronglan: [l.t.ronglan@nih.no](mailto:l.t.ronglan@nih.no) Tlf: 23 26 23 61

Ta gjerne kontakt med meg dersom noe er uklart, eller om du ønsker mer informasjon om prosjektet.

## Samtykkeerklæring

### *Til læreren*

*Jeg, lærer ved XXXX II vgs, samtykker i å delta i prosjektet "Ballspill i skolen – et kausstudie av Ballbasis som undervisningsopplegg?"*

### *Til elevene:*

*(Jeg, elev ved XXXX II vgs, samtykker i å delta i prosjektet "Ballspill i skolen – et kausstudie av Ballbasis som undervisningsopplegg*

### *Til rektor:*

*Jeg, rektor ved XXXX II vgs, samtykker i at forskningsprosjektet " Ballspill i skolen – et kausstudie av Ballbasis som undervisningsopplegg" kan gjennomføres ved skolen.*

### **Felles informasjon**

*Jeg er innforstått med gangen i prosjektet og hva det skal brukes til, og at studenten som gjennomfører prosjektet er ilagt full taushetsplikt når det gjelder personsensitive opplysninger. Jeg fullt klar over at jeg når som helst kan trekke meg fra prosjektet, uten å måtte avgi noen forklaring til studenten.*

---

Sted og Dato

---

Navn

---

Underskrift

Med vennlig hilsen

---

Jonny Johnsen, mastergradsstudent ved Norges Idrettshøgskole

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Lars Tore Ronglan  
Seksjon for coaching og psykologi  
Norges idrettshøgskole  
Postboks 4014 Ullevål Stadion  
0806 OSLO

Harald Hårfagres gate 25  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 30.08.2013

Vår ref:35191 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35191	<i>Ballspill i skolen - et kasusstudie av Ballbasis som undervisningsopplegg</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Lars Tore Ronglan</i>
Student	<i>Jonny Johnsen</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 06.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Lis Tenold tlf: 55 58 33 77  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Jonny Johnsen, Mårstien 22B, 1615 FREDRIKSTAD

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

### Intervjuguide – Fokusgruppeintervju med elever

#### *Informasjon om fokusgruppeintervju*

- Hensikt med dette studiet
- Anonymisering
- Temaer vi skal gjennom
- Bruk av lydopptaker
- Deres refleksjoner og tanker er viktige i dette intervjuet. Det finnes ingen riktige eller gale svar – se akkurat hva dere mener.
- Navn, og hvilken skole er dere fra?

#### *Kroppsøving i skolen*

- Hvordan opplever dere faget kroppsøving?
- Hva tror dere er grunnen til at vi i norsk skole har kroppsøving som et obligatorisk fag gjennom alle årene på skolen?
- Hvis dere skulle få bestemme hva hensikten og formålet med kroppsøvingsfaget skulle være – hvordan ville dere da at faget skulle vært?
- Dere kommer nå direkte fra ungdomsskolen – hvordan er kroppsøvingsfaget på videregående sammenliknet med på ungdomsskolen?

#### *Ballspill i kroppsøving*

- Hvordan ville dere beskrevet en typisk time, eller en typisk periode med ballspill?
- Hva er deres tanker og meninger om hvordan dere er blitt undervist i ballspill?

#### *Ballbasis*

- Hvordan opplevdes ballspillkurset?
- Hva tror dere læreres hensikt med undervisningsopplegget har vært?
- Hva tror dere var meningen at dere og de andre skulle lære i denne perioden?
  - Hva husker dere at læreren formidlet?
- Hva har dere lært? Teknikk, taktikk, fysikk, samarbeid, kommunikasjon, annet?
  - Har andre lært noe annet?
- Hva skal til for at dere skal lære noe i ballspill?
- Hvordan var det å møte helt nye spill?
- Hva tenker dere om lengden på kurset?
- Hvordan har dere opplevd å være elev under ballbasis sammenliknet med erfaringene dere har fra ballbasis tidligere?

- Føler dere at dere har hatt en progresjon denne perioden?
- Hva tenker dere om at dette er en del av undervisningen deres, som dere også skal vurderes i?
- Stort sett alle øvelser er ukjente spill – hva synes dere om det?

### ***Kommunikasjon:***

- Hva synes dere om øvelsene? Hva lærte dere?
- Alle øvelsene startet med få regler, så fikk dere legge på etter hvert. Hva tror dere hensikten med å lage egne regler er?
- Vanskelighetsgrad
- Deres egen deltakelse/aktivitetsnivå
- Hva med andres deltakelse/aktivitetsnivå?

### ***Balltilvenning:***

- Hvordan var denne timen for dere? Lærte dere noe nytt? Ser dere verdien av dette?
- Hvordan er det å være med å lage reglene for opplegget selv?

### ***Spillbarhet:***

- Hva synes dere om øvelsene? Hva lærte dere?
- Hvordan var ditt aktivitetsnivå denne timen? Hvordan tror du det var for andre å delta i aktiviteten?

### ***Bredde og dybde:***

- Rockeringball

### ***Det sosiale aspektet – samhold i klassen og forholdet til elever på et annet nivå***

- I en skoleklasse vil det alltid være ganske forskjellig nivå på elevene. Hva tenker dere om det? Hva gjør det med faget og undervisningen?
- Hvordan er det å spille på lag, når mange er på ganske ulikt nivå?
- Opplever dere forskjell i hvordan hele klassen har deltatt i dette undervisningsopplegget sammenliknet med tidligere?

### ***Aktivitetsnivå/involvering***

- Hvordan opplever dere deres egen involvering eller eget aktivitetsnivå i disse timen?
  - Kontakt med ball
  - Bevegelse med ball
  - Bevegelse uten ball
- Hvordan tror dere læreren har lagt opp til at dere skal være aktive?



# Intervjuguide med læreren før ballkurset

## *Introduksjon:*

- Bruk av lydopptaker
- Prosjektets hensikt
- Anonymitet
- Mine forventninger til intervjuet: en innsikt i din hverdag som pedagog, kroppsøvfaget på din arbeidsplass, dine erfaringer med ballspill i kroppsøving, dine erfaringer med Ballbasis, dine pedagogiske hensikter med ballbasiskurset.

## *Bakgrunn*

- Ditt forhold til idrett/FA – har dette vært et interesseområdet for deg/vært en del av deg fra tidlig alder?
- Hvordan var ditt forhold til kroppsøving som elev?
- Utdanningsløp
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?

## *Kroppsøving i dagens læreplan*

- Formålet med faget, og mål i faget
- Noe som burde vært annerledes?

## *Din undervisning*

- Kan du fortelle meg hva du som pedagog vektlegger i dine undervisningstimer?
- Valg av idretter/aktiviteter
- Organisering

## *Ballspill i kroppsøving*

- Hva er dine erfaringer med dette emnet?
- Elevdeltakelse
- Elevenes holdninger

## *Ballbasis*

- Din tilknytning til undervisningsopplegget
- Hvordan er dette annerledes fra hvordan du ellers underviser?
- Hva er hovedmålet med opplegget? – hva bør elevenes læringsutbytte bli?

- Finnes det flere verdier av å bruke ballbasis?
- Bærende prinsipper i opplegget
- Undervisningsopplegget i forhold til læreplanen og andre styringsdokumenter.
  - kompetansemål
- Hva er dine erfaringer fra tidligere gjennomføringer?
  - Hvordan responderer elevene sammenliknet med annen undervisning?
- Beskriv hvordan du bruker dette undervisningsopplegget ilt av et undervisningsår.

### ***Organisering av Ballbasis***

- Beskriv gangen i opplegget – med begrunnelser for hva som er tatt med, og hva som ikke er tatt med
- Setter det større/andre krav til deg som underviser? Har du kompetansen som skal til?
- Knytter det seg spesielle utfordringer til gjennomføringen rent praktisk?
- Tidsbruk
- Rammer (plass, utstyr, annet materiell)
- TPO

### ***Vurdering i Ballbasis***

- Kan du kort beskrive hvilke premisser du legger til grunn for vurderingen av elevene i faget?
- Hvordan vurderer du elevene etter en Ballbasisperiode?
- Er det knyttet større utfordringer til vurderingen av elevene i dette opplegget?

## Intervjuguide med læreren etter ballkurset

- Hva tror du elevenes umiddelbare oppfattelse av dette kurset har vært?
  - Har dette vært noe annerledes? I så fall: hva?
- Gjennomføringen sett i lys av det som var planlagt – har du oppnådd det du ønsket?
  - Øvelser
  - Mål
  - Tidsbruk
  - Elevenes opplevelser
- Hvordan har din rolle som pedagog vært disse 4 gangene?
  - Annerledes en ellers?
  - Hvilke faglige krav stilles til deg?
  - Hvilke pedagogiske krav stilles til deg?
- Helt konkret – hva tror du elevene sitter igjen med etter dette opplegget?
  - Teknikk, taktikk, fysikk,
  - samarbeid, kommunikasjon, sosiale aspekt, annet
- Hvordan vil du eventuelt videreutvikle dette kurset?
  - Noe som du tenker absolutt bør gjøres annerledes til neste gang?
  - Du har nevnt at med små justeringer vil dette være et kjempe godt opplegg
  - Hvordan bruke dette videre utover et helt undervisningsår?
- I en klasse vil det alltid være store sprik i forhold til elevenes ferdigheter.
  - Hvordan tror du det har vært i dette undervisningsopplegget sett i forhold til andre undervisningsopplegg?
  - Det er en del erfarne fotball- og håndballspillere i klassen. Hvordan kan disse ha utbytte av dette?
- Bruk av ball:
  - I nesten alle øvelser ble det brukt kasteøvelser. Hvorfor?
  - Hva hadde skjedd dersom du også hadde inkludert fotøvelser, eller øvelser med innebandykølle?
- Valg av øvelser:
  - Hva er tanken bak de øvelsene du har valgt å ha med?
  - Hvilken funksjon har de hatt? Hvordan har det fungert?
  - Hva oppnår man med å la elevene få prøve seg i helt ukjente spill?
- Gruppesammensettinger
  - Delte du inn grupper tilfeldig? Hvordan fungerte det?
  - Gruppestørrelse

- Rammer:
  - Dette er første gang du kjører opplegget innendørs. Kan du fortelle med om forskjellen på å ha dette inne og ute?
  - Etter å ha gjennomført, tenker du at det krever noe spesielt? (du sa før kurset at det handlet om å tilrettelegge).
  
- Elevdeltakelse, involvering og inkludering
  - Du har tidligere snakket om at du med dette opplegget ønsker at flere elever skal delta i undervisningen. Hvordan føler du det har gått i denne perioden?
  - Jeg har snakket med jenta som har ballangst. Hun har gitt meg tillatelse på å snakke om henne, også i oppgaven. Hvordan tror du dette har vært for henne? Hva med øvelsene hvor det er litt kaos og hvor det er litt baller over alt?
  - Hvordan tror du generelt de ballsvake kan ha nytte av dette?
  
- Kan du tenke deg noe negativt med dette undervisningsopplegget?

### Observasjonsguide

(Forminskert utgave. Den opprinnelige ble sterkt utslukt slik at rutene var store nok til å kunne fylles med notater)

	Lærerens formidling før/underveis	Lærerens plassering. Elevenes plassering	Kommentarer, informasjon, refleksjoner	Kroppsspråk, verbal fremtøning, øyekontakt
Introduksjon				
1. øvelse				
2. øvelse (>>> 4.øvelse)				
	Refleksjon etter aktivitet	Hva blir sagt?	Elevenes respons (verbalt, kroppsspråk)	Egne vurderinger
1. øvelse (>>> 4.øvelse)				
	Lærerens oppsummering	Elevenes respons	Egne vurderinger	
Avslutning				

### Spørreskjema

Sett kryss bak passende svar. Kryss gjerne av på flere dersom det passer for deg.

Elevkode.....

1. Driver du/har du drevet med noen form for ballspill på fritiden?
  - a. Ja, gjennom et idrettslag.....
  - b. Ja, uorganisert med venner/familie.....
  - c. Nei.....
  
2. Hvilket forhold har du til ballspill?
  - a. Ballspill er først og fremst god trening, og jeg driver med det fordi jeg ønsker å hevde meg i min ballspillidrett.....
  - b. Ballspill er en aktivitet jeg driver med fordi det er sosialt, morsomt og spennende.....
  - c. Ballspill er umotiverende og kjedelig.....
  - d. Ballspill er vanskelig og jeg føler meg utilpass.....
  - e. Annet? Skriv en kort forklaring.
  
3. Hva er ditt forhold til kroppsøving i skolen?
  - a. Jeg trives veldig godt i kroppsøving.....
  - b. Jeg synes kroppsøving er et greit fag.....
  - c. Jeg er ikke så glad i kroppsøving.....
  - d. Jeg misliker kroppsøvingfaget.....
  - e. Annet? Skriv en kort forklaring
  
4. Ballspill er antakeligvis noe du er kjent med fra undervisningen i kroppsøving opp gjennom årene. Føler du selv at du har lært noe i tidligere undervisning i ballspill?
  - a. Ja, jeg har fått bedre ballkontroll, større forståelse av prinsipper i ulike ballspill samt en bedre holdning til fair play og det å være en del av et lag.....
  - b. Ja, men jeg klarer ikke helt å sette ord på hva jeg har lært.....
  - c. Nei, ballspillundervisningen har så langt ikke lært meg stort.....
  - d. Annet? Skriv en kort forklaring

5. Avslutningsvis så ønsker jeg at du skriver en kort oppsummering av hvordan du opplever dine tidligere erfaringer med ballspill i kroppsøving. Hvis du mener at ballspillundervisningen i stor grad har vært dårlig, så utdyp hva som har vært dårlig (små gymsaler, kjedelige øvelser, for mye av enkelte idretter, ujevne lag, for lite spill, for mye spill o.l.). Hvis du kommer på momenter som du er fornøyd med i ballspillundervisningen så utdyp det også. Det er viktig at du får med ***hva*** som har vært bra eller ***hva*** som har vært dårlig.

Tusen takk. Jeg setter stor pris på dine svar.

Mvh.

Jonny Johnsen







