



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

EN CONSTRAINTS-LED APPROACH TIL KROPPSØVINGS DIDAKTIKK

Ungdomsskoleelever sine erfaringer med en alternativ pedagogisk tilnærming

A CONSTRAINTS-LED APPROACH TO PHYSICAL EDUCATION DIDACTICS

Middle school students' experiences with an alternative pedagogical approach

Kristoforos Maraboutakis

Master i idrettsvitenskap
Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veileder: Odd Lennart Vikene
16.05.2022

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Sammendrag

Med en revidering og oppdatering av læreplan i kroppsøving har det blitt lagt et større fokus på blant annet medbestemmelse, samarbeid og kontekstualisert læring. Det har tidligere blitt drøftet hvorvidt kroppsøvingfaget klarer å oppfylle aspirasjonene vi finner i styringsdokumentene for Norsk skole. Flere idrettspedagoger og forskere argumenterer for at kroppsøvingundervisningen må bevege seg bort fra en «tradisjonell» tilnærming til undervisning der lærere i stor grad benytter «vise og forklare» metodikker. Samtidig har Constraints-led approach (CLA) vokst frem som et levedyktig pedagogisk alternativ for kroppsøvingslærere.

Hensikten med studien var å utforske opplevelsene en gruppe ungdomsskoleelever hadde med et CLA basert undervisningsopplegg. Studiet hadde et kvalitativt forskningsdesign, hvor det ble gjennomført en undervisningsintervensjon i kombinasjon med fokusgruppeintervjuer, med den hensikt å fange opp elevenes erfaringer, opplevelser og innstillinger til metoden. Undervisningsprogrammet ble designet etter prinsipper innenfor CLA og dermed utført av klassen sin vanlige lærer.

Elevene hadde positive erfaringer med intervensjonen og oppfattet den CLA baserte undervisningen som annerledes enn det de var vant med. Det er tydelige tegn som indikerer at en CLA ble implementert på en fullverdigmåte, men dette kan også diskuteres.

Undervisningen oppleves som mer målrettet og spesifikk. Elevene forteller at de opplevde progresjon, medbestemmelse og samarbeid som del av undervisningen, og at dette var motivasjonsskapende. De opplever læreren som mer «hands-off» og kollaborativ i sin tilnærming

Abstract

With a revision and update of the curriculum in physical education, a greater focus has been placed on, among other things, co-determination, collaboration, and contextualized learning. It has previously been discussed whether the physical education manages to fulfil the aspirations we find in the governing documents for Norwegian schools. Several sports educators and researchers argue that physical education must move away from a "traditional" approach to teaching where teachers largely use "show and explain" methodologies. At the same time, the Constraints-led approach has emerged as a viable educational alternative for physical education teachers.

The purpose of the study was to explore the experiences a group of upper secondary school students had with a CLA-based teaching program. The study had a qualitative research design, where a teaching intervention was carried out in combination with focus group interviews, with the aim of capturing the students' experiences and attitudes regarding the method. The teaching program was designed according to principles within CLA and thus performed by the class's regular teacher.

The students had positive experiences with the intervention and perceived the CLA-based teaching as different from what they were used to. There are clear signs that a CLA was implemented in a full-fledged way, but this can also be discussed. The teaching is perceived as more targeted and specific. The students say that they experienced progression, co-determination, and cooperation as part of the teaching and that this was motivating. They experience the teacher as more "hands-off" and collaborative in their approach

Forord

Omsider avslutter jeg dette prosjektet som kan spore sin oppstart til høsten 2021. Det har vært en inspirerende, krevende og belysende reise.

En stor takk til skolen, læreren og spesielt elevgruppen som var villige til å delta i dette prosjektet. En stor takk til min veileder Odd Lennart Vikene. Din kompetanse, tilgjengelighet og ikke minst tålmodighet har vært helt avgjørende. Tilslutt ønsker jeg å takke venner og familie som har gitt godt med støtte og oppmuntring underveis i prosessen.

Halden, mai 2022

Kristoforos Maraboutakis

Innhold

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	IV
FORORD	V
INNHold	VI
1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	1
1.2 Problemstilling	4
2.0 TEORIEN BAK CLA	5
2.1 Økologisk tilnærming	5
2.2 Affordances	6
2.3 Dynamisk systemteori	7
2.4 Constraints	8
2.4.1 Individ Constraints	9
2.4.2 Miljø constraints	10
2.4.3 Oppgave constraints	10
2.5 Constraint-led approach	11
2.6 Prinsipper for non-lineær pedagogikk	12
2.7 Motivasjon	13
3.0 METODE	14
3.1 Design	14
3.2 Utvalg	14
3.3 Intervensjon	15
3.4 Datainnsamling	17
3.5 Analyse av datamaterialet	17
3.6 Metodiske betraktninger	19
3.7 Etisk vurdering	20
4.0 RESULTAT	21
4.1 Undervisningen er annerledes	21
4.2 Elevene opplever større grad av medbestemmelse	22
4.3 Undervisningen er motivasjonsskapende	22
4.4 Elevene opplever et større fokus på samarbeid og sosialisering	23
5.0 DISKUSJON	25
5.1 Metoden oppleves som annerledes	25
5.1.1 «Hands-off»	25
5.1.2 Representative learning design og repetisjon uten repetisjon	27
5.1.3 Individ constraints og tilpasset opplæring	28
5.2 Undervisningen er motivasjonsskapende	29

5.2.1 Autonomi og medbestemmelse	29
5.2.2 Følelsen av kompetanse	30
5.2.3 Følelsen av tilhørighet	30
<i>5.3 Elevene opplever et større fokus på samarbeid</i>	<i>31</i>
6.0 AVSLUTNING.....	34
<i>6.1 Vurdering av studiets styrker og begrensninger</i>	<i>34</i>
<i>6.2 Konklusjon.....</i>	<i>35</i>
<i>6.3 Veien videre</i>	<i>35</i>
7.0 LITTERATER	37
VEDLEGG:	40
<i>Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring</i>	<i>40</i>
<i>Vedlegg 2: Intervjuguide.....</i>	<i>40</i>
<i>Vedlegg 3: NSD</i>	<i>40</i>
<i>Vedlegg 4: Tematisk analyse</i>	<i>40</i>
<i>Vedlegg 5: Undervisningsplan</i>	<i>40</i>

1.0 Innledning

Hensikten med dette prosjektet er å fange opp opplevelsene, meningene og erfaringene en gruppe kroppsøvings elever har med et alternativt undervisningsdesign. Dette innledningskapittelet vil ta for seg bakgrunnen for prosjektet, redegjøre for problemstillingen og gi en oversikt over oppgavens struktur.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Fra og med 1. august 2020, begynte en gradvis innføring av ny læreplan (KRO01-05) i kroppsøving (Udir, 2020c). I den anledning kom det også oppdaterte kompetansemål, sentrale verdier og kjerneelement (Udir, 2019). Bevegelsesglede, fysisk-motorisk kompetanse, dannelse, selvbestemmelse, dybdelæring, individualisering og samspill er eksempler på viktige holdepunkter og førende prinsipper for kroppsøvingsundervisningen, og noe undervisere må ta i betraktning i designet og praktiseringen av kroppsøvingsundervisning (Udir, 2019). Med en revurdering av fagets verdier og funksjon, kan det muligens være hensiktsmessig for kroppsøvingslærere å revurdere eller oppdatere sin undervisningspraksis. Kirk (2009) påpeker at kroppsøving, historisk har vært dominert av en idrettsbasert tilnærming. Hvor undervisningen i stor grad har handlet om teknikktraining i et smalt utvalg lagspill (Kirk, 2009). Annerstedt (2008) viser til at kroppsøving i Skandinavia lenge har vært et fag der lærere legger vekt på at elevene skal ha det gøy og bli svette, men hvor læring i faget ikke har vært like viktig (Annerstedt, 2008). Undersøkelser gjort av Moen et al. (2018) viser ganske entydig at instruksjonsmetoden (der lærer viser og forklarer hva elevene skal gjøre) er den mest utbredte metoden. Samtidig viser tallene til Moen et al. (2018) at både elever og lærere i Norge ønsker mer variasjon i undervisningsmetodikk.

Det har de siste årene vokst frem en betydelig interesse for å utvikle kroppsøvingsundervisningen fra den tradisjonelle, lærersentrerte tilnærmingen til en mer elevsentrert tilnærming (Moy et al., 2019). Moen et al. (2018) forklarer at elevinvolvert og oppgavebetinget læring ser ut til å være en lite utnyttet ressurs. Følgelig har fokuset gått fra hvordan «vi» underviser til hvordan «de» lærer (Moy et al., 2019). Renshaw & Chow (2019) forklarer at en Constraints-Led Approach (CLA), har fremtrådt som et levedyktig pedagogisk alternativ for kroppsøvingspedagoger (Renshaw & Chow, 2019). Metoden kjennetegnes blant annet av et sterkt fokus på utvikling av motoriske ferdigheter i en helhetlig kontekst, og

samspeillet mellom individ og miljø (Moy, Renshaw, & Davids, 2016). Metodikken er forankret i læringsteori som omhandler økologisk dynamikker innenfor et ikke-lineært pedagogisk rammeverk (Newell, 1986). CLA artikulere at gjennom samspeillet mellom ulike begrensninger – oppgave, miljø og utøver – vil en elev organisere seg selv i forsøk på å generere effektive bevegelsesløsninger (Renshaw et al. 2011). Implementeringen antas imidlertid å by på unike utfordringer. Av denne grunn har det blitt foreslått at forskere jobber symbiotisk med praktikere for å hjelpe til med å ta i bruk ikke-lineær pedagogikk og gi verdifull informasjon om anvendelsen av teori i praksis (Moy et al., 2019).

Det kan tyde på at oppblomstringen av CLA i nyere tid, har oppstått som et resultat av et relativt kritisk blikk på det dominerende metodiske paradigme innen kroppsøving. Moy et al. (2016) forklarer at den «tradisjonelle tilnærmingen» karakterisert ved en rigid struktur hvor; (1) undervisningen starter med en introduksjon av en motorisk ferdighet, isolert fra den helhetlige aktiviteten, (2) elever prøver gjentatte ganger å reprodusere instruktørens foreskrevne bevegelses «mal», (3) instruktøren gir regelmessig, korrigerende verbal feedback, (4) tilslutt et spill eller en helhetlig aktivitet, hvor elevene prøver å benytte den motoriske ferdigheten de nettopp har lært (Moy, Renshaw, & Davids, 2016, s. 518). Denne metodikken har fått kritikk, for at forholdet mellom ferdigheten og helhetlig aktivitet, er dekontekstualisert (Kirk, 2009; Moy, Renshaw, & Davids, 2016).

Ytterligere bekymring inkluderer oppfattelsen av dagens pedagogiske klima som restriktivt for de individene som er involvert (Moy, Renshaw, & Davids, 2016). Hvor imitasjon og reproduksjonen av forskrevne motoriske ferdigheter er mer prevalent, enn søken etter funksjonelle løsninger på bevegelsesoppgaver (Moy, Renshaw, & Davids, 2016). Den tradisjonelle tilnærmingen har også blitt kritisert for å fokusere på mestring av spesifikke teknikker, gjennom repetitive, monotone øvelser (Kirk, 2009; Moy, Renshaw, & Davids, 2016). Dette står i kontrast til hvordan bevegelse, ferdighet og aktivitet oppfattes og behandles innen CLA. Hvor det tilsynelatende er et mye større søkelys på sammenhengen mellom disse ulike aspektene, i tillegg til et større fokus på konteksten bevegelsene utføres i (Renshaw et al., 2016). Selv om det ikke står eksplisitt, kan artikler som omhandler CLA, presentere metoden som en slags «vidunderkur» til ulike aspekter som bevegelse, ferdighetsutvikling og prestasjon. Selv om kritikken av tradisjonell undervisning er legitim, er det viktig å kunne påpeke de eventuelle problemområdene som omhandler CLA. Både for å forstå metoden bedre, men også for å kunne svare på hvorfor metoden ikke blir benyttet i større grad.

I litteraturen finner vi fremstillinger av ulike problemområder, når det kommer til implementering og applikasjonen av CLA (Renshaw & Chow, 2018; Roberts et al., 2019). Renshaw & Chow (2018) anslår at det tunge akademiske språket, i kombinasjon med en påfølgende mangel på dyptliggende forståelse for metoden, kan føre til forvirring og misforståelser (Renshaw & Chow, 2018). En suksessfull realisering av CLA er krevende, og forutsetter en forståelse av økologiske læringsteori (Renshaw & Chow, 2018). Med dette som utgangspunkt er det nok viktig for talsmenn som er positive til CLA å gi pedagoger rikelig med kunnskap og verktøy, slik at de i gjengjeld kan designe CLA-baserte undervisningsprogram. Det er muligens mangelen på nødvendig kunnskap eller misforståelser rundt praktiseringen som er med på å skape barrierer for pedagoger.

En annen utfordring som blir knyttet til adopsjonen av CLA, er mangelen på empiriske data (Renshaw & Chow, 2018). Selv om det i nyere tid har blitt gjort intervensjoner for å demonstrere effekten av CLA på motorisk utvikling, er det minimale data på effektiviteten i en generaliserbar representativ arena, som for eksempel i kroppsøvingsundervisning i skolen (Renshaw & Chow, 2018). Renshaw & Chow (2019) foreslår at mangelen på empiriske data og komplikasjoner i forhold til implementering, muligens utelukker mange praktikanter fra å ta i bruk CLA (Renshaw & Chow, 2018). I tillegg til at feilimplementering kan føre til negative opplevelser av metoden (Renshaw & Chow, 2018).

Observante lesere og personer med kjennskap til CLA vil nok raskt påpeke at metodikken tradisjonelt har omhandlet og tatt for seg ferdighetsutvikling i en prestasjonsorientert kontekst. Noe som ved første øyekast kan virke kontroversielt eller mot sin hensikt når det kommer til undervisning i en kroppsøvingskontekst, hvor idrett har blitt sterkt tonet ned og ferdighetsutvikling for prestasjonens skyld ikke er et overordnet mål (Aasland et al., 2020). CLA er riktignok ikke en metode som kun fokuserer på idrett eller prestasjon, men er en helhetlig og prinsipiell tilnærming til ferdighetsutvikling (Renshaw et al., 2019). I den teoretiske forankringen og i tidligere forskning beskrives CLA som en metode som promoterer mer elevstyrt undervisning, samarbeid og kontekstualisert læring (Chow et al., 2006; Moy, Renshaw, & Davids, 2016; Renshaw et al., 2010a, 2019). Dette og potensielt flere attributter som blir tilegnet CLA, finner vi igjen i LK20 (Udir, 2020c). Disse potensielle parallellene mellom de sentrale verdiene vi finner i læreplan for kroppsøving, og attributter tilegnet CLA danner et interessefelt som jeg ønsket å utforske i dette prosjektet.

1.2 Problemstilling

I litteraturen finner vi at det har blitt forsket på mange ulike aspekter tilknyttet en CLA. Det være seg ferdighetsutvikling, læringseffekt, implementering eller motivasjon (Renshaw & Chow, 2019). Men ett mer fundamentalt spørsmål er om elevene faktisk ønsker denne typen pedagogikk inn i deres kroppsøvingundervisning. Hensikten med dette studiet er dermed å avdekke, utforske og beskrive opplevelsene og erfaringene en gruppe med kroppsøvingselever har med et CLA basert undervisningsopplegg. Problemstillingen blir dermed:

«Hvordan opplever et utvalg kroppsøvingselever en constraints-led approach til å lære seg et ballspill?»

Med et slikt forskningsspørsmål ønsket jeg å finne svar på hva elevene tenker om metoden, hva som skiller seg ut eller er andelenes, om den virker engasjerende og motiverende. Jeg ønsket også å se om innsikten elevene gir oss kan drøftes i lys av Kunnskapsløftet (LK20) og ny læreplan i kroppsøving (KRO01-05).

2.0 Teorien bak CLA

På et overfladisk nivå kan det hevdes at en Constraint-led approach (CLA) er en relativt rett frem og enkel tilnærming å forstå. Renshaw og Chow (2018) påpeker at det riktignok finnes underliggende teoretiske konsepter og en krevende sjargong som kan være utfordrende. Praktiseringen av en CLA krever en viss erkjennelse av spesifikke systematiske og fysiske mekanismer som er knyttet til økologisk psykologi og dynamisk systemteori (Davids et al., 2013; Renshaw et al., 2009; Renshaw & Chow, 2018). I denne delen ønsker jeg å forklare nøkkelbegreper, konsepter og teori som underbygger en CLA som en pedagogisk metodikk. Ideene som ligger til grunn for CLA er basert på kompleks teori og følgelig er det en rekke nøkkelkonsepter som samhandler (Renshaw & Chow, 2018). I likhet med Renshaw et al. (2009), velger jeg å først ta i betraktning Gibson (1979) sin konseptualisering av forholdet mellom individ og miljø, og hvordan persepsjon er knyttet til læring. Etter å ha utforsket Gibson (1979) sin økologiske tilnærming, vil jeg gå videre inn på dynamiske systemteori og beskrive spesifikke konsepter og hvordan det relaterer til motorisk læring. I tillegg går jeg i dybden og forklarer Affordances og Constraints, som er to sentrale begrep knyttet denne teorien.

2.1 Økologisk tilnærming

Gibson (1979) og andre økologiske psykologer (Warren, 2006) så på persepsjon som en prosess som iboende er flettet med, innrammet med og begrenset av organismen (Renshaw et al., 2010b). Dette førte til Gibson (1979) sin innledende fremstilling av «direkte persepsjon», og påstanden om at, gitt tilstrekkelig kapasitet hos organismen, kan informasjon hentes direkte fra miljøet (Renshaw et al., 2010b). I følge Gibson (1979) er mennesker omgitt av energistrømmer eller matriser som kan fungere som spesifiserende informasjonsvariabler (f.eks. Optisk, akustisk) for å koordinere handling med et prestasjonsmiljø (Davids et al., 2013; Jacobs & Michaels, 2007). Kritiske informasjonskilder former intensjon og forbedrer beslutningstaking, planlegging og organisering, under målrettet aktivitet (Davids et al., 2013).

Gibson (1979) argumenterte for at persepsjon skulle forstås som utforskende, legemliggjort og meningsfull, snarere enn som passiv, dekontekstualisert, nøytral og helt objektiv eller subjektiv (Renshaw et al., 2010b). Warren (2006) beskriver dette videre som en samhandling, hvor constraint (begrensninger) støtter den informasjonsbaserte (persepsjon) reguleringen av

handling (Warren, 2006). Som en konsekvens av dette forholdet mellom persepsjon og handling, er det et mål innenfor dynamisk økologisk tilnærming å forklare hvordan deltakere kan utnytte disse informasjonskildene for å regulere prestasjon (Jacobs & Michaels, 2007). Når vi befinner oss i bevegelse, persiperer og absorberer vi tilgjengelig informasjon (Jacobs & Michaels, 2007). Intensjonen bak denne prosessen blir dermed å finne «nøkkel» informasjon som kan være hensiktsmessig for vår bevegelse og motoriske læring (Pinder & Renshaw, 2019).

2.2 Affordances

Fra ideen om dette dynamiske, funksjonelle forholdet mellom individet og miljøet utviklet Gibson (1979) prinsippet «affordances» (Gibson, 1979; Orth et al., 2019; Renshaw et al., 2010b). For at et individ skal kunne engasjere seg effektivt med andre individer, hendelser, overflater og objekter i hans eller hennes prestasjonsmiljø, må individet oppdage handlingsmulighetene eller «affordances» innenfor det stedet (Renshaw et al., 2009). Affordances forstått som muligheter til eller en invitasjon til handling (Gibson, 1979; Orth et al., 2019). Gibson (1979) hevdet at forholdet mellom organismen og miljøet ville være avgjørende for hvilke handlingsmuligheter som var perseptuelt tilgjengelig for organismen (Renshaw et al., 2010b).

I en læringssituasjon vil omgivelsene kunne være med på å diktere og inviterer deltakeren til å jakte på funksjonelle handlinger (Withagen et al., 2012). Om vi befinner oss i en idrettshall, lekeplass, svømmebasseng, strand eller om det regner, snør eller det er varmt kan ha en direkte innvirkning på individets persepsjon av egne handlingsmuligheter (Renshaw & Chow, 2018). For eksempel gir isen på en skøytebane muligheten til å skli over på skøyter eller for en turner vil en balansebom gi muligheten til å utføre en salto (Renshaw et al., 2009). Denne prosessen er riktignok ikke automatisk og individets evne til å utvikle affordances i ulike miljø kan være en utfordrende prosess som krever tid, praktisering og oppdagelse (Renshaw et al., 2009). Affordances er også relatert til kroppsskalering. For eksempel vil en gjennomsnittlig stor 12-åring kunne se muligheten til å bruke en mindre basketball til å skyte 3-poengsskudd. Den samme 12-åringen vil potensielt ikke se samme muligheten med en større og tyngre basketball (Renshaw & Chow, 2018).

Affordances varierer med individets kapasitet, fordi våre perseptuelle systemer ikke bare

koder for objektets egenskaper (f.eks. form, størrelse, farge, tekstur), men også dens funksjonelle egenskaper eller handlingsmuligheter (Renshaw et al., 2010b). På samme måte som miljøet kan ha innvirkning på våre affordances, kan andre individer også være med på å påvirke handlingsmulighetene våre (Renshaw & Chow, 2018). Fajen et al., (2009) beskriver andre individer, som for eksempel trenere, lærere, lagkamerater og motstandere som sosiale affordances. Sosiale affordances kan bli klassifisert som (1) «bytte» (dvs. en svak motstander) eller «rovdyr» (dvs. en sterk forsvarer), (2) noen som man kan samarbeide og konkurrere med (dvs. en lagkamerat eller en motstander) og (3) noen som gir omsorg og læringsmuligheter (dvs. lærer eller trener) (Fajen et al., 2009). I et lærings- eller prestasjonsmiljø kan våre handlingsvalg predikeres på motspillerens permanente egenskaper og deres midlertidig tilstand (Renshaw & Chow, 2018). Det vil si at selv om størrelsen på en motspiller ikke nødvendigvis vil endre seg, kan deres handlingsevne gjøre det (Renshaw & Chow, 2018). For eksempel kan det være utfordrende å sende pasninger i bakrom i starten av en fotballkamp, da forsvarsspillerne vil ha friske og utvilte bein. Senere i kampen, når motstanderen er sliten, vil den samme bakromspasningen kunne være mer funksjonell. Motstandere kan også skape handlingsmuligheter ved at de har spesifikke handlingsmønstre som de gjentar eller som kan utnyttes med stor effekt (Renshaw & Chow, 2018). For eksempel, når du løper mot en forsvarsspiller i basketball, kan angriperen lære å utnytte kroppsorienteringen til forsvareren ved å tilpasse seg den foten som er mer «fremover» og angripe den siden (Esteves et al., 2011). I et lærings- eller prestasjonsmiljø basert på en Constraint-led approach vil affordances være constraints som gode pedagoger må ta stilling til og benytte seg av (Renshaw & Chow, 2018). Et sentralt aspekt ved å tilegne seg ferdigheter innebærer oppdagelse av affordances ved å tilpasse seg (attuning) til den relevante informasjon som gjelder den spesifikke konteksten (dvs. the education of attention) (Orth et al., 2019). Denne ideen former et pedagogisk prinsipp der treneren eller lærerens rolle er å legge til rette for persepsjon av affordances (Orth et al., 2019).

2.3 Dynamisk systemteori

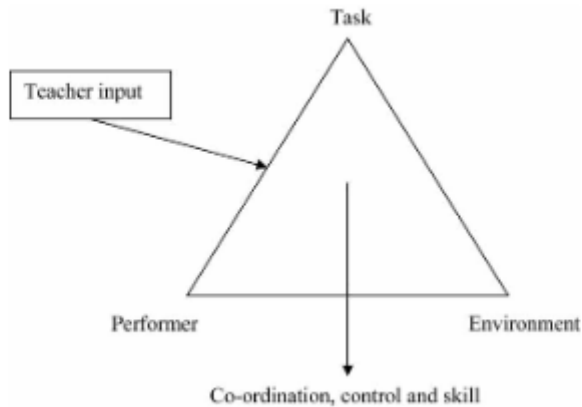
Dynamiske systemer er et teoretisk konsept som er populært i en rekke felt inkludert, men ikke begrenset til, matematikk, fysikk, astronomi, kjemi, meteorologi og biologiske, kognitive, nevrologiske og samfunnsvitenskapelige fag (Colombo-Dougovito, 2016; Davids et al., 2013). Dynamisk systemteori i et motorisk læringsperspektiv, bygger på forskning fra

Bernstein (1967), som avviser tanken om at motorisk bevegelse er en enkel progresjon av en ferdighet, til den neste (Bernstein, 1967). Bernstein (1967) definerte bevegelse i form av koordinering, samarbeidsinteraksjonen mellom flere kroppsdelar og prosesser for å gi et enhetlig resultat (Colombo-Dougovito, 2016). Innenfor dynamisk systemteori antydes det at atferd oppstår i et sammensurium av interaksjoner mellom individ, miljø og oppgave (Colombo-Dougovito, 2016). Disse blir ofte referert til som «constraints» og hver constraint er forstått som et delsystem som til sammen utgjør atferd eller handling (Colombo-Dougovito, 2016; Komar et al., 2019; Moy, Renshaw, & Davids, 2016; Newell, 1986; Renshaw et al., 2009, 2010b). Newell (1986) påpekte at det var constraints som dannet grunnlaget for koordinering av atferd hos et individ (Newell, 1986). Når vi snakker om atferd i forhold til motorisk læring, forstår vi atferd som bevegelse (Colombo-Dougovito, 2016). Interaksjonen mellom disse tre constraints, kan riktignok resultere i hvilken som helst form for atferd, ikke bare bevegelse (Colombo-Dougovito, 2016).

2.4 Constraints

Ofte sett på som et negativt ladet begrepet er «constraints» synonymt med «restraints» eller på norsk, begrensninger. Imidlertid forstår vi constraints hverken som negativt eller positivt innenfor dynamisk økologisk tilnærming, men et nøytralt begrep som refererer til innflytelsen på atferd (i dette tilfelle bevegelse) (Colombo-Dougovito, 2016). Med den hensikt å oppmuntre til utførelse av bevegelse, og over tid utvikle ferdigheter (Colombo-Dougovito, 2016; Renshaw et al., 2010b). Constraints er heller ikke hierarkiske og inneholder heller ikke alle elementene for en gitt bevegelse (Kamm et al., 1990). Derfor, ved å endre en eller flere constraint for utførelsen av en bevegelse, vil vi med en dynamisk økologisk tilnærming anta at de resterende constraints vil justeres, noe som resulterer i en endring i bevegelse (Colombo-Dougovito, 2016).

Constraints har blitt definert som parametere som er med på å forme fremveksten av atferd, i et bevegelsessystem (f.eks. en elev) (Newell, 1986). Samspillet mellom ulike constraints tvinger eleven til å søke stabile og effektive bevegelsesmønstre, under målrettet aktivitet (Renshaw et al., 2010b). Newell (1986) klassifiserte constraint i tre forskjellige kategorier, med den hensikt å skape et sammenhengende rammeverk for å forstå hvordan bevegelsesmønstre dukker opp når vi løser en bevegelsesoppgave (se figur 1) (Newell, 1986). De tre kategoriene av constraints består av: individ, miljø og oppgave (Newell, 1986).



Figur 1 - Konseptualisering av sammenhengen mellom individ, oppgave og miljø constraints, og hvordan dette former bevegelse. Fra Renshaw et al. (2010b), med utgangspunkt i Newell (1986).

2.4.1 Individ Constraints

Individ constraints, som i tidligere litteratur ble referert til som «organismic» constraints (Newell, 1986) blir ofte ansett for å være de strukturelle og funksjonelle attributter og som er unike til personen selv (Colombo-Dougovito, 2016). Disse attributtene inkluderer faktorer relatert til individets fysiske, fysiologiske, kognitive og emosjonelle sammensetning (Renshaw et al., 2010b). En elevs kondisjonsnivå, tekniske evne og psykologiske faktorer som angst og motivasjon kan forme måten individer tilnærmer seg en bevegelsesoppgave (Correia et al., 2019; Renshaw et al., 2010b). Disse individrelaterte faktorene tilråder og skaper *affordances* (muligheter for handling) (Chow, 2013). Renshaw et al, (2010b) eksemplifiserer dette ved å vise til at det er mer sannsynlig at høyere basketballspillere søker poeng fra returer og dunk, enn mindre spillere som heller velger skudd fra forskjellige distanser. Dette eksempelet illustrer hvordan ulike utøvere eller elever med spesifikke fysiske constraints benytter distinkte strategier for å løse et bevegelsesproblem. Løsningene benyttet av ulike individ i en aktivitet har viktige implikasjoner for hvordan pedagoger strukturer oppgavene i et læringsmiljø (Renshaw et al., 2010b). Disse unike utøverkarakteristikkene er å betrakte som ressurser eller egenskaper som kan føre til individuelle tilpasninger (Renshaw et al., 2010b). Individ constraints bør derfor ikke tolkes i et negativt lys, da det er tydelig at bevegelsesløsninger vil variere når ulike individ søker å tilfredsstille deres unike constraints (Renshaw et al., 2010b). Variabilitet i bevegelsesmønstre kan spille en funksjonell rolle, ettersom hver enkelt søker å oppnå en bevegelsesløsning på sin egen måte (Davids et al., 2013).

2.4.2 Miljø constraints

Miljø constraint referer til alt som eksisterer utenfor individet; for eksempel temperatur, tid på dagen, plass eller overflaten kan betraktes som miljømessige constraint (Komar et al., 2019; Moy et al., 2016; Newell, 1986). Hutzler (2007) tar miljømessige constraints et steg videre og inkluderer det sosiale (f.eks. om deltakerne er jevnaldrende, foreldre- og profesjonelle holdninger og støtte) og fysiske barrierer (dvs. tilgjengelighet) (Hutzler, 2007). Disse sosiale faktorene er særlig relevante for unge utøvere og elever. Der motorisk læring ofte er sterkt påvirket av gruppens forventninger, trender og moter, samt tilstedeværelsen av kritiske gruppe-medlemmer som læreren eller klassekamerater (Renshaw et al., 2010b).

Tilgjengeligheten av foreldrestøtte, tilgang til undervisning av høy kvalitet og tilstrekkelige fasiliteter er kraftige miljømessige constraints for tilegnelse av bevegelsesferdigheter (Renshaw et al., 2010b).

3.4.3 Oppgave constraints

Til slutt omfatter oppgave constraints alt som er involvert i selve handlingen (Colombo-Dougovito, 2016; Correia et al., 2019). Disse constraints kan omfatte for eksempel instruksjon for oppgaven (f.eks. om man skal ha soneforsvar eller markeringsorientert forsvar i basketball, bevegelsesmålene (f.eks. om man skal gjøre noe raskt eller sakte), reglene for spiller eller utstyret som brukes (Colombo-Dougovito, 2016; Correia et al., 2019). Oppgave constraints spiller en kraftig rolle i å påvirke intensjon hos en utøver, og oppgave constraint kan manipuleres av pedagoger (Davids et al., 2013). Lærere og trenere sin kompetanse relatert til oppgave constraint-manipulering kan forme fremveksten av elevens atferd innen bevegelsesaktivitet og kroppslig læring (Renshaw et al., 2010b). Når kompetente kroppsøvlingslærere skal undervise i nett- eller invasjonsspill, endrer lærere ofte dimensjonene på banen for å oppmuntre til fremveksten av spesifikke bevegelsesløsninger som det er ønskelig for eleven å tilegne seg. Renshaw et al. (2010b) bruker badminton som et eksempel. For å tydeliggjøre prinsippet om å slå til rom, lager læreren en lang og smal bane. Den oppfattede informasjonen fra oppgave constraints (lang, smal bane), sammen med intensjonen til utøveren, vil fremheve de generelle variasjonene i lengde på skudd (dvs. lange og korte). Denne manipulasjonen av oppgave constraints kan føre til at utøvere benytter forehand clear og droppskudd i et forsøk på å vinne ved å utnytte plassen foran eller bak motstanderen

(Renshaw et al., 2010b). Effektiv manipulering av oppgave constraints krever imidlertid at kroppsøvingslærere har utøvende kompetanse og erfaring innen spesifikke idretter, spill og fysiske aktiviteter (Moy, Renshaw, & Davids, 2016; Renshaw et al., 2010b).

For å oppsummere, gir Newell (1986) oss en god konseptualisering av hva constraints er og hvordan forskjellige constraints vil kunne ha innvirkning på elevers ferdighetsutvikling og spilldeltakelse. Dette rammeverket understreker viktige interaksjoner mellom individuelle, miljømessige og oppgave relaterte constraints, i et balansert perspektiv (Renshaw et al., 2010b). Siden individ constraints og persepsjonen av miljø constraints er unike for individuelle elever, følger det at variasjon i bevegelsesløsninger bør forventes (Button et al., 2008). Det å kunne forstå og anvende constraints vil hjelpe lærere og trenere til å designe effektive læringsmiljøer (Renshaw et al., 2010b). Ifølge Newell (1986) forklarer vi ved hjelp av constraints hvordan visse frihetsgrader (dvs. Bevegelsesmulighetene i et gitt system (Colombo-Dougovito, 2016)) er begrenset (Newell, 1986). Metaforisk kan vi kanskje si at constraints fungerer som en type autovern for bevegelse og påvirker oss til å skape effektive bevegelsesmønstre (Colombo-Dougovito, 2016; Roberts et al., 2019). I dynamisk systemteori anses den spontane mønsterdannelsen som fremkommer av samspillet mellom constraints å være selvorganiserende (Kamm et al., 1990). Selvorganisering er kroppens evne til å finne et stabilt bevegelsesmønster basert på påvirkningen av constraints (Renshaw et al., 2010b).

2.5 Constraint-led approach

Bevegelse er dynamisk og adaptiv; det er flere, overflødige veier for å nå det samme målet, og læring foregår gjennom mønstre som dukker opp i henhold til affordances og constraints (Hutzler, 2007). Derfor anses motorisk læring, innenfor en dynamisk økologisk tilnærming, å være non-lineær (Colombo-Dougovito, 2016), som vil si at endring i ferdighet ikke er statisk eller trinnvis. Ut av den non-lineære pedagogikkens paraply vokser en Constraint-led approach (CLA) frem. Denne metodikken har sine teoretiske røtter dypt plantet i økologisk psykologi og dynamisk systemteori (Renshaw et al., 2016). En fundamental erkjennelse knyttet en CLA er at tilegnelse og utviklingen av bevegelsesferdigheter skjer som en konsekvens av samspillet mellom en rekke samvirkende constraints (Davids et al., 2005). Dette landskapet av constraints inkluderer blant annet fysiologi, følelser, kognisjon, intensjon og utviklingsstatus, samt sosiale og kulturelle faktorer (Araujo et al., 2004).

Atferd eller handling kommer som et resultat av et kontinuerlig samspill mellom sinn, kropp og miljø (Moy, Renshaw, & Davids, 2016; Newell, 1986; Renshaw et al., 2010b). Med dette perspektivet forstås motorisk læring som en prosess for å tilegne seg bevegelsesmønstre som tilfredsstillende nøkkel-constraints for hvert enkelt individ (Davids et al., 2005). Pedagogens rolle i denne sammenheng blir å identifisere og manipulere nøkkel-constraints, med den hensikt å fasilitere for utviklingen av funksjonelle bevegelsesløsninger og beslutningstaking i ulike idretter og fysisk aktivitet (Chow et al., 2006).

2.6 Prinsipper for non-lineær pedagogikk

Et karakteristisk trekk i designet av CLA basert undervisning er at vi anvender nøkkelprinsipper hentet fra non-lineær pedagogikk (nonlinear pedagogy (NLP)) (Renshaw et al., 2016). Chow (2013) fremhevet betydningen av følgende designprinsipper innen NLP: (1) Representativt læringsdesign – dvs. læring må finne sted i læringssituasjoner som simulerer nøkkelaspekter av et prestasjonsmiljø; (2) utvikle relevante informasjons-bevegelseskoblinger – dvs. det sirkulære forholdet mellom persepsjon og handling må støtte målrettet atferd; (3) manipuleringen av constraints – dvs. læringsdesignet bør fasilitere samspillet mellom individ, miljø og oppgave constraints med den hensikt å promotere oppdagelse av og utnyttelse av funksjonelle bevegelsesløsninger; (4) funksjonell variabilitet – dvs. læringsdesign bør ta hensyn til variasjon som forsterker utforskende aktivitet og adaptiv atferd, og følgelig fremveksten av individualiserte funksjonelle løsninger; (5) redusere bevist kontroll av bevegelse – dvs. gi instruksjon basert på funksjonaliteten, hensikten eller effekten av en bevegelse og ikke på den mekaniske utførelsen av en bevegelse (Chow, 2013). NLP gir en empirisk verifisert og teoretisk rasjonalisert beskrivelse og fokuserer på design av læringsmiljøer inne kroppøving og idrett (Chow et al., 2006; Davids et al., 2005; Renshaw et al., 2009, 2010b). Elever styrkes ved å utnytte mulighetene til å individuelt og aktivt utforske og skape spesifikke, funksjonelle bevegelsesløsninger. Dette med den hensikt å tilfredsstillende den unike kombinasjonen av samvirkende oppgave, miljø og individ constraint som er pålagt dem (Araujo et al., 2004; Button et al., 2008; Chow, 2013; Chow et al., 2006; Davids et al., 2005).

2.7 Motivasjon

Tett knyttet en CLA finner vi argumenter som skisserer hvordan bruk av prinsippene for Self Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000a), i forbindelse med Nonlinear Pedagogy (NLP), kan øke sannsynligheten for at elever er iboende motiverte (Renshaw et al., 2012).

SDT er en metateori som tar for seg ulike aspekter ved motivasjon, utvikling og velvære (Deci & Ryan, 1980, 2000b). Den er underbygget av tre grunnleggende psykologiske behov; Autonomi (selvbestemmelse), kompetanse og tilhørighet (Deci & Ryan, 2000b).

Tilhørighet handler om behovet for å føle seg tilkoblet, involvert, støttet og følgelig, oppleve tilfredsstillende mellommenneskelige relasjoner (Baumeister & Leary, 1995). Behovet for kompetanse relaterer til individets tro på egne evner og evne til å kontrollere utfall (White, 1959).

Kompetanse er sterkt knyttet til følelser av autonomi og derav fremkommer optimal indre motivasjon når behovet for kompetanse og autonomi er dekket (Deci & Ryan, 1980). Dette eksemplifiseres i lek, der barn raskt kan oppfatte personlige, meningsfulle mål og identifisere relaterte tilfeller av suksess (Renshaw et al., 2012). Bartholomew et al. (2011) fremhever at kompetanse kan undergraves av urealistiske forventninger og mangel på muligheter til å oppfylle oppgaver gitt av andre.

Autonomi representerer ønsket om å utrykke valg og ikke å føle seg kontrollert eller tvunget til å gjøre noe (Deci & Ryan, 1980). Det dreier seg også om i hvilken grad individer virkelig føler at kreftene som driver oppførselen deres er i samsvar med deres personlige verdier (Deci & Ryan, 2000b). Om de opplever seg selv som brikker i noen andres spill, eller alternativt om de oppfatter henvendelsene som verdifulle, hjelpsomme og gode informasjonskilder som støtter deres initiativ (Deci & Ryan, 2000b).

3.0 Metode.

3.1 Design

Formålet med prosjektet er å få innsyn i hvordan en gruppe ungdomsskoleelever opplever et CLA basert undervisningsopplegg i kroppsøving. Kvalitativ forskning handler om å utforske problemstillinger, forstå fenomener og svare på spørsmål ved å analysere og forstå ustrukturert data (Thomas et al., 2015). I dette prosjektet ble det gjennomført en undervisningsintervensjon hvor undervisningen ble designet ut ifra en CLA. Som Bukve (2016) skriver er formålet i intervensjonsorienterte prosjekt ofte å få vite hvordan vi skal gå frem for å løse en oppgave, gjennomføre en forandring eller et forbedringstiltak. I andre tilfeller kan hensikten med en intervensjon være å sammenlikne med tidligere intervensjoner, og deres resultater (Bukve, 2016). I mitt prosjekt danner intervensjonen bakteppet og grunnlaget for fenomenet jeg ønsket å grave dypere i. Ved å gjennomføre en undervisningsintervensjon i kombinasjon med fokusgruppeintervjuer er hensikten å fange opp elevenes erfaringer, opplevelser og innstillinger til metoden.

3.2 Utvalg

Det ble sendt ut forespørsel om deltakelse i dette forskningsprosjekt, til skoleledelsen på diverse ungdomsskoler. Utvalget ble deretter rekruttert fra en ungdomsskole i Sørøst-Norge som hadde en kroppsøvingslærer som ønsket å delta i prosjektet. Læreren informerte klassen sin om prosjektet og ga ut et detaljert informasjonsark. 28 av totalt 28 elever i klassen var interessert i å delta i studien. Utvalget besto dermed av en 9.klasse på 28 elever med omtrent lik kjønnsfordeling (15 gutter; 13 jenter).

Etter å ha fullført intervensjonen, begynte organiseringen av fokusgruppene. Kriteriene for å kunne delta i fokusgruppene var (1) signert samtykkeskjema og (2) eleven var deltakende i samtlige av de fire øktene. Det var 8 elever som på grunn av sykdom ikke deltok i samtlige av de fire undervisningsøktene og 4 elever som ikke hadde signert samtykkeskjema. Dermed var det 16 av 28 elever som oppfylte disse kriteriene (9 jenter og 7 gutter). Disse elevene ble fordelt på fire fokusgrupper med 4 elever i hver gruppe. I fokusgruppeintervjuene benyttet jeg en semi-strukturert intervjuguide (se vedlegg 2). Intervjuguiden tok opp spørsmål og tematikk

som var gunstig for å kunne besvare problemstillingen (Thomas et al., 2015). Det var også hensiktsmessig at intervjuene ikke var for rigide i sin struktur, for på den måten gi fokusgruppene muligheten til å føre en organisk og autentisk diskusjon (Thomas et al., 2015). Jeg som intervjuer fungerte mer som en moderator som fasilitere diskusjon og holdt samtalen innenfor relevante rammer (Threlfall, 1999).

3.3 Intervensjon

Før intervensjonen fikk klassens kroppsøvingslærer en grundig innføring i CLA som undervisningsform. Med anbefalinger hentet fra Roberts et al. (2019), involvert dette blant annet et dypdykk i teoriene som omhandlet CLA, eksempelvis constraints, affordances, NLP og dynamisk systemteori. For å kontekstualisere den praktiske undervisningen ble det også brukt videoeksempler av metode (Football Coaching, 2019), samt en rekke modeller som illustrerte ulike aspekter av CLA. I tillegg ble det også gjennomført to demonstrasjonstimer med en annen klasse, for å ytterligere styrke lærerens praktiske forståelse og bruk av metodikken (Renshaw et al., 2019). I litteraturen som omhandler CLA i en kroppsøvingskontekst, blitt implementering av metodikken nevnt som en utfordring (Renshaw et al., 2009). Av den grunn var det hensiktsmessig å utøve tiltak for å lette denne potensielle fallgruven. Undervisningsprogrammet i dette prosjektet ble i utgangspunktet designet slik at det kunne blitt gjennomført med hvilken som helst type ballspill. Basketball ble valgt fordi det var en aktivitet læreren hadde mye kompetanse i, og var komfortabel med.

Intervensjonen erstattet den vanlige kroppsøvingsundervisningen og gikk over en periode på to uker, med to økter (mandag og torsdag) pr. uke. Dette utgjorde totalt fire undervisningsøkter som hadde en varighet på 65 minutter hver. Undervisningen ble utført i en idrettshall, hvor vi hadde tilgang til alt av nødvendig utsyr. Alt av undervisning ble utført av klassens vanlige kroppsøvingslærer. Jeg som forsker var tilstede under samtlige øktener og opererte hovedsakelig som observatør, men var også tilgjengelig når læreren trengte støtte eller hadde spørsmål som omhandlet metodikken. Etter hver økt hadde læreren og jeg en samtale på rundt 20-30 minutter hvor vi tok opp dagens økt i sin helhet og la føringer for den neste økten.

Undervisningen ble designet i tråd med nøkkelpinsipper innen NLP fremhevet av Chow (2013). Ut ifra dette ble det videre designet en generell undervisningsplan for de fire øktene

(se vedlegg 5). Planlegging i en CLA basert kontekst innebærer en prosessorientert tilnærming (Correia et al., 2019). Denne typen planlegging kan blant annet inkludere prediksjon av hvilke affordances elevene kan velge eller hvilke bevegelsesproblem som kan oppstå (Correia et al., 2019). Den generelle undervisningsplanen inkluderte derfor forslag til ulike oppgave, miljø og individ constraints som kunne være aktuelle for læreren å benytte seg av. Med en CLA har man en mer fremvoksende, adaptiv og individualisert tilnærming, der forhåndsplanlegging stort sett tar for seg formål og igangsettingen av en økt, i stedet for å diktere den i detalj fra begynnelsen (Correia et al., 2019).

For å forankre dette i en norsk kroppsøvingskontekst ble undervisningen designet i henhold til to kompetansemål; (1) «*Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» og (2) «*Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre*» (Kompetansemål etter 10. trinn - (KRO01-05), 2020, l. 2 og 6). Utover dette ble undervisningen designet med følgende læringsmål (1) Elevene skal kunne bidra til utviklingen av spillet; (2) Utvikle og trene på læringsmål på lagsnivå; (3) Utvikle og trene på individuelle læringsmål i basketball; (4) Kunne vurdere sin egen og laget sin progresjon i forhold til tidligere mål, og hva de kan jobbe videre med for å bli bedre.

Det var hensiktsmessig å holde læringsmålene noe generelle, for å på den måten kunne invitere elevene til å bidra med innholdet i øktene. Læreren var tålmodig før han gikk videre til neste læringsmål. Selv om progresjonsplanen var strukturert slik at man gikk videre med et nytt læringsmål i hver økt, ble det opp til læreren å vurdere om klassen skulle gå videre til neste læringsmål, basert på det han observerte i timene. I tråd med prinsipper for NLP må målsettingen være representativ, individualisert og ikke-lineær i tilnærmingen (Correia et al., 2019). Mål utformet av elever og lærere bør involvere søket etter funksjonelle handlingsmåter for å løse et bestemt/typisk problem i spillet (Correia et al., 2019). Disse problemområdene viser seg med tid og erfaring, noe som gjorde at læreren over perioden på to uker gikk mer og mer vekk fra den generelle undervisningsplanen og designet øktene i henhold til det han hadde sett i timene.

Som en del av den praktiske utførelsen av metodikken var en av hovedoppgavene til læreren å manipulere oppgave constraints. Med den hensikt å skape rammer som er med på å trene elevene til å se bevegelsesmuligheter og for å fremme iboende selvorganiseringstendenser som er relevante for spillet (Renshaw et al., 2019). Modifikasjon av regler, manipulering av spillerposisjoner, eller en økning/reduksjon av antall spillere som var involvert i en øvelse, var

vanlige oppgave constraints som læreren benyttet. Læreren benyttet seg også av oppgaveforenkling, med en hensikt å utvikle og opprettholde sterke, funksjonelle koblinger av informasjon og bevegelse under læringen (Passos et al., 2008). Læreren oppfordret også elever til å fokusere på bevegelsesutfall og intensjon, i stedet for bevegelsesformen. Dette for å understreke at elevene skulle være problemløsere og komme opp med innovative, funksjonelle bevegelsesløsninger under utforskende praksis (Chow, 2013). Gjennomgående i undervisningen ble læreren fortalt å inkludere elevene så mye som mulig i utformingen av timen (Renshaw et al., 2010a).

3.4 Datainnsamling

Fokusgrupper er en kvalitativ teknikk som tillater eksplisitt bruk av gruppeinteraksjoner for å produsere data og innsikt som ville vært mindre tilgjengelig uten interaksjonene som finnes i en gruppe (D. Morgan, 1997). Med andre ord, ved å samle en gruppe individer og indusere et diskusjonstema som fremskaffer deres individuelle og kollektive holdninger og tro, vil den dynamiske overføringen av ideer gi uutnyttede svar og meningsfull informasjon (Threlfall, 1999). Fokusgrupper fungerer generelt best for emner som er opptatt av andres overbevisning og tro (Threlfall, 1999). Hvor dybdeintervjuer fungerer utmerket godt for å samle dyptgående beretninger om personlig erfaring hos enkelt individer. Fokusgrupper drar ofte fordel av at du kan inkludere et større utvalg i et studie (Braun et al., 2016).

Intervjuene ble tatt opp med en digital diktafon (Olympus digital voice recorder DM-550) i et grupperom på skolen. Samtlige intervjuer ble gjort på samme sted og samme dag. Varigheten på intervjuene varierte mellom 20 og 25 minutter. Innholdet i intervjuene ble transkribert ordrett for å få nøyaktig og fullstendig oversikt over dataen som ble samlet inn (Kyngäs, 2020). I det transkriberte datamaterialet og i denne oppgaven, referer jeg til elevene med E1.1, E1.2, E2.1 osv. Hvor det første tallet representerer fokusgruppen og det andre tallet refererer til den spesifikke eleven i nevnt gruppe.

3.5 Analyse av datamaterialet

For å analysere datasettet, ble det brukt en tematisk analysemodell som fulgte en prosess foreslått av Braun et al. (2016). Helt konkret besto fasene av: (1) **Gjøre seg kjent med**

datasettet - Transkribere data, lese dataen gjentatte ganger, notere de første ideene; (2)

Generering av innledende koder – Koding av interessante trekk ved dataene på en systematisk måte på tvers av hele datasettet, og samle data som er relevant for hver kode. I disse to første fasene er det hensiktsmessig å jobbe «induktivt» og la kodene «komme til deg» (Braun et al., 2016). Det jeg ønsket å oppnå på dette stadiet var å bli godt kjent med datasettet, men også å betrakte dataen som «data» i motsetning til «informasjon». Dette mener Braun et al. (2016) innebærer å jobbe med dataen analytisk. Altså på jakt etter ideer og konsepter som kan hjelpe til med å adressere problemstillingen (Braun et al., 2016).

Etter de innledende fasene kommer; (3) **Søke etter temaer** – Samle koder til potensielle temaer, samle all data som er relevant for hvert potensielt tema; (4) **Gjennomgang av temaer** – Kontrollere om temaene fungerer i forhold til de kodede utdragene og hele datasettet, generere et tematisk «kart» over analysen; (5) **Definere og navngi temaer** – Løpende analyse for å avgrense detaljene for hvert tema og den generelle «historien» analysen forteller, og generere klare definisjoner og navn for hvert tema. Disse tre fasene tar for seg kjernen i det analytiske arbeidet, innenfor tematisk analyse (Braun et al., 2016). Arbeidet med å generere temaer handler om å samle koder som identifiserer viktige underliggende motiv i datasettet (se figur 2) (Braun et al., 2016). Egen kunnskap og forforståelse bidrar til å generere temaer (Braun et al., 2016).

Metoden oppleves som annerledes enn vanlig undervisning	Elevene opplever større grad av medbestemmelse	Undervisningen er motivasjonsskapende	Elevene opplever et større fokus på samarbeid og sosialisering
<ul style="list-style-type: none">•Mer spill•Lærer er "hands-off"•Mer spesifikk og konkret	<ul style="list-style-type: none">•Mer innflytelse på:•Målsetting•Regler•Øvelser og oppgaver	<ul style="list-style-type: none">•Medbestemmelse•Progresjon•Variasjon	<ul style="list-style-type: none">•Løse oppgaver i lag•Hjelp hverandre med å bli bedre•Diskutere•Bedre kjent med hverandre•Klassemiljø

Figur 2 - Innledende generering av temaer og under-temaer for denne oppgaven.

Tilslutt finner vi fase (6) **Produksjon av rapporten** – Utvalg av levende, overbevisende utdragseksempler, endelig analyse av utvalgte utdrag, relatere analysen til forskningsspørsmålet og litteraturen, produsere en vitenskapelig rapport av analysen (Braun et

al., 2016).

Datasettet avdekket hovedsakelig fire store temaer; (1) Undervisningsmetoden oppleves som annerledes enn vanlig kroppsøvingundervisning; (2) Elevene opplever større grad av medbestemmelse i timene; (3) Elevene opplever undervisningen som motivasjonsskapende; (4) Elevene opplever et større fokus på samarbeid og sosialisering.

3.6 Metodiske betraktninger

For å betrakte forskningens kvalitet, er det innenfor kvalitative studier vanlig å benytte seg av uttrykket troverdighet (Engelsk: Trustworthiness) (Thomas et al., 2015). For å underbygge oppgavens troverdighet, har jeg fulgt anbefalinger gitt av Thomas et al. (2015). Som en del av denne prosessen er det normalt å gi en utredelse av forskerens eget bias i forhold til tematikken som blir tatt opp. Personlig er jeg positivt innstilt til en CLA og har benyttet metodikken selv i egen praksis. Jeg har også vært kroppsøvingselev selv og gjenkjenner den «tradisjonelle» metoden, beskrevet av eksempelvis Kirk (2009) og Moen et al. (2018) og som jeg ønsker å gå vekk fra. I dette prosjektet er det riktignok elevenes opplevelse av metoden som undersøkes, og opplegget gjennomføres av deres vanlige lærer som ikke har noe tidligere erfaringer eller holdninger til en CLA.

Elevenes opplevelser ble fanget opp gjennom bruken av fokusgruppeintervjuer. Fokusgrupper har sin fordeler så vel som sine begrensinger. Resultatene samlet inn fra fokusgrupper alene vil ikke få fullstendig tilgang til deltakernes naturlige perspektiver. Denne metoden kan allikevel være svært nyttig i innledende forskningsstadier eller for å validere deltakernes perspektiver på et gitt emne, enten under studie eller som en evaluering av et prosjekt, virksomhet eller intervensjon (Threlfall, 1999). I hovedsak kommer styrkene til fokusgrupper fra et kompromiss mellom styrkene som finnes i andre kvalitative metoder (Morgan & Spanish, 1984). I likhet med deltakende observasjon gir de tilgang til en prosess som kvalitative forskere ofte er sentralt interessert i: interaksjon (Morgan & Spanish, 1984). I likhet med dybdeintervjuer gir de tilgang til innhold som vi ofte er interessert i: holdningene og opplevelsene til våre informanter (Morgan & Spanish, 1984). Som et kompromiss er fokusgrupper verken like sterke som deltakende observasjon på den naturalistiske observasjonen av interaksjon, eller like sterke som intervjuer på direkte undersøkelse av informantkunnskap, men de gjør en bedre jobb med å kombinere disse to målene enn noen av

de to andre teknikker (Morgan & Spanish, 1984).

I forhold til oppgavens kredibilitet og transparens (Thomas et al., 2015), har jeg beskrevet gjennomføringen av prosjektet med nøyaktighet og tydelighet. Dette inkluderte en beskrivelse av utvalget, setting, intervensjon, datainnhenting og analyse. Avslutningsvis i denne oppgaven kommer jeg også til å ta opp noen av begrensingen i dette studiet og på hvilken måte dette kan ha påvirket resultatet og påfølgende konklusjon. Jeg mener også det har blitt opprettholdt en tydelig rød tråd gjennom oppgaven, som gjør at oppgavens koherens er ivaretatt (Thomas et al., 2015). Det er tydelig samsvar mellom bakgrunnen for prosjektet, problemstilling, metoden brukt for innsamling av data og den teoretiske forankringen som understøtter resultatet.

Når det kommer til overførbarhet (Thomas et al., 2015) kan man bemerke seg at studiet er gjennomført i en skolekontekst og som del av elevenes vanlige skolehverdag. Verken lærer eller elevgruppen hadde noen tidligere erfaring med en CLA. Elevgruppen som utgjorde utvalget, hadde også en relativt lik kjønnsfordeling. Når det er sagt skal man være forsiktig med å hevde at resultatene har nevneverdig overførbarhet. Det kan heller ikke sies at opplevelsene til nettopp dette utvalget, representerer de generelle holdningen som vi finner blant elever flest.

3.7 Etisk vurdering

Prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Informert samtykke, ble underskrevet av foreldre eller verge og innhentet fra alle elever som gjennomførte fokusgruppeintervjuene. Alle deltakerne ble informert og hadde muligheten til å trekke seg fra studiet når som helst og uansett årsak. For å minimere skjevhet hadde intervjueren ingen tidligere kontakt med eller personlig kunnskap om elevene, i forkant av intervensjonen. Opptak og transkripsjoner av intervjuene ble oppbevart i en låst fil som kun var tilgjengelig for meg. Personvernet ble opprettholdt for å beskytte identiteten til deltakerne, og konfidensialiteten til den formidlede informasjon ble også sikret. I tillegg skrev jeg under på en taushetserklæring, anvist av skolelederen.

4.0 Resultat

4.1 Undervisningen er annerledes

Både som et utgangspunkt for den kommende diskusjonen og for oppgaven generelt var det hensiktsmessig å finne ut om elevene opplevde undervisningen som annerledes enn det de var vant med. For å innlede denne diskusjonen spurte jeg om de kunne beskrive en vanlig kroppsøvingstime, hvor de skulle lære seg et ballspill.

Her kom det frem at timene som oftest startet med en oppvarming som enten kunne være relatert til hovedaktiviteten eller ikke. Deretter hadde de enten en del-øvelse eller øvelse av spesifikke teknikker som relaterer til spillet, så avsluttet de med selve spillet. Elevene var dog litt uenige i om teknikktraining var positivt eller negativt, og løftet frem at noe teknikk training var nødvendig, spesielt hvis det var ukjent eller ny aktivitet. Samtidig kom det tydelig frem at for mye teknikktraining ble kjedelig og uinteressant i lengden.

Ja, la oss si vi har fotball, så varmer vi kanskje opp med noe annet, også øver vi kanskje litte gran, så spiller vi (E3.4)

Jeg syns det har vært bra at vi ikke har hatt så mye teknikk, for det blir kjedelig i lengden (E1.1)

Elevene er enige om at de utvilsomt har spilt mye mer i løpet av intervensjonen, enn de vanligvis gjør i innlæringen av et ballspill. På spørsmål om de opplevde læreren og hans framtoning eller måte å uttrykke seg på som annerledes, opplevde et flertall av elevene læreren som mer spørrende og interessert i deres bidrag til aktiviteten og undervisningen.

Når vi gjorde noe som ikke fungerte, så ble vi spurt om hva vi kunne gjort annerledes. Vi fikk liksom ikke pirk, eller instruksjon på hvordan vi skulle gjøre det, bare en oppgave som vi skulle prøve å løse (E4.3)

Elevene opplever den CLA baserte undervisningen som mer spesifikk og konkret. Både i forhold til målsetting, men også innholdet i timene. De forklarer at det å ha et tema (basketball) over en så lang periode er annerledes, og påpeker at de vanligvis har større variasjon av aktiviteter i en og samme time. Flere av elevene poengterte at de i løpet av denne perioden har fått mye tid til å jobbe med aktiviteten som skal læres, noe de opplevde som meget positivt.

At timene føltes mer konkrete, at vi hadde liksom et spill og et mål vi skulle bli bedre, og at vi ikke gjorde mange forskjellige ting. Jeg føler at når vi har gym til vanlig så er det veldig blandet i timene, at vi har 4 forskjellige sporter i en gymtime (E3.3)

Liksom vanligvis i det vanlige timene, så har vi mer enn en aktivitet, så da føler jeg at vi lærer liksom ikke en ting ordentlig, med de nye timene kom vi liksom mer i dybden (E1.4)

4.2 Elevene opplever større grad av medbestemmelse

Det andre tema som kom tydelig frem i datamaterialet var et elevene opplevde å ha større grad av innflytelse eller medbestemmelse i timene. Samtlige grupper opplever at de i større grad blir invitert til å ta del i oppbygningen av timen. De forteller at læreren har oppfordret til diskusjon av eksempelvis regelendringer. Det var også tydelig for elevene at dette var hjelpsomt i innlæringen av nye basketballferdigheter, da de fikk friheten til å velge hvilke momenter de ville jobbe med, det være seg individuelt eller som et lag.

Ja, det var gøy å være med å forme timene mer, for da kunne vi gjøre de tingene vi likte. (E1.4)

Jeg synes det var annerledes, siden vi var mye mer med i undervisningen. Vi fikk være med på å bestemme regler og hva vi skulle øve på (E2.3)

Et eksempel som ble løftet i flere av fokusgruppene var dette med å utvikle egne mål, både individuelt og for lagene, for så å designe del-øvelser hvor eleven forteller at det å selv få lov til å avgjøre hva de ønsket å jobbe med var positivt.

Vi hadde som oppgave i den ene timene å velge en ting vi skulle bli bedre på som lag, og lage en øvelse på det. Noen lag var liksom gode på å sentre, så da var det ikke vits å øve på det, så da kunne man heller øve på å skudd (E1.1)

4.3 Undervisningen er motivasjonsskapende

Diskusjonen avdekket hovedsakelig tre hovedgrunner til opplevelsen av høyere motivasjon. Den første grunnen relaterer til medbestemmelse i timene. Elevene var enige i at det å få være med på å styre undervisningen, ikke bare i form av aktivitet, men også når det kom til

eksempelvis valg av øvelser, så fikk de mulighet til å øve på det de var interessert og hadde lyst til å øve på.

Det var fint å kunne velge selv hva man følte man burde bli bedre på fordi det blir kjedelig å øve på ting man allerede kan liksom (E4.4)

Den andre grunnen dreier seg om følelsen av motivasjon relatert til progresjon. Her kommer det frem at elevene følte de ble bedre og bedre for hver time, som igjen førte til større grad av motivasjon.

Det er vel det at vi har hatt et tema over lengre tid, hvor vi har fått tid til å forbedre oss og bli bedre og samarbeide har vært mye bedre og egentlig har hele opplegget vært bedre når vi bare har hatt et tema over 4 økter, så vi har fått bedre progresjon. (E4.1)

Man føler jo at når man blir bedre i spillet at man får motivasjon til å holde på med det i de neste timene (E3.3)

Den tredje grunnen er at elevene opplever variasjon i timene. Som nevnt tidligere, refererte noen av elevgruppene til at de i den vanlige undervisningen ofte hadde flere aktiviteter eller spill i en og samme time. Som en oppfølging til dette ble de spurt om de synes det var for lite variasjon i den CLA baserte undervisningen. Her kom det frem at til tross for at basketball var fellesnevneren i samtlige av timene, var innholdet i disse timene meget variert. Grunnen til dette var at store deler av undervisningen fant sted i spill. Noe de mente var med på å skape stor variasjon og påfølgende motivasjon.

Det følte egentlig ut som en ny time hver gang, fordi vi spilte så mye og det gjorde jo at timene aldri var helt like liksom, selv om vi hadde basketball hver gang (E3.4)

Det beste var at vi spilte så mye fordi det er det morsomste når vi har gym (E2.3)

4.4 Elevene opplever et større fokus på samarbeid og sosialisering

Det fjerde tema omhandler elevenes opplevelse av samarbeid. Her kommer det frem i fokusgruppediskusjonene at samtlige grupper opplever at samarbeid har vært et større fokus i undervisningen. De meddeler at de har fått konkrete oppgaver hvor de i felleskap må finne

løsninger.

Vi har fått mange oppgaver i løpet av denne perioden som vi skulle løse sammen i laget. Vi satt oss mål på hva laget kunne bli bedre på, også lagde vi øvelser for å bli bedre på de tingene (E1.1).

Det beste var når vi fikk i oppgave å lage et lagnavn og heiarop, for da følte det liksom ut som et ordentlig lag (E4.4).

Noen av elevene forteller også at de fikk individuelle oppgaver, hvor de i større grad skulle være med å støtte andre spillere på laget.

Det var sånn at først spilte vi vanlig basketball – så fikk en på hvert lag en vest og ble «playmaker», som betydde at den personen ikke kunne skåre, men skulle hjelpe laget med å få andre til å skåre istedenfor. (E2.1)

Elevene reflekterte mye rundt dette med å diskutere innad i lagene, og løfter opp dette som et eksempel på noe de vanligvis ikke gjør, men som var veldig positivt. Både for å bli bedre individuelt, men spesielt fordi det skapte en større tilknytning til laget og hvordan de sammen kunne jobbe mot å nå målene sine.

Ja, også snakka vi elevene mer med hverandre og prøvde å hjelpe hverandre og det var veldig positivt (E2.2).

Det er kanskje ikke alle som liker gym generelt, men når det er mer lagspill og vi prøver å få hverandre til å gjøre det bedre, så blir man liksom i bedre humør siden man vil gjøre mer for hverandre (E4.2).

Et annet poeng som blir løftet frem var at klassemiljøet eller det sosiale aspektet av undervisningen. Elevene opplevde at undervisningen hadde en positiv effekt på klassemiljøet eller den sosiale dynamikken i klassen.

Jeg tror folk setter veldig stor pris på det. Jeg følte egentlig at vi ble bedre kjent med hverandre og klassen fordi vi var nødt til å diskutere mer og snakke mere sammen (E2.3).

Også føler jeg at vi har samarbeidet bedre nå som klasse, for vi har egentlig ikke vært så flinke til å samarbeide før (E2.2).

5.0 Diskusjon

I det foregående kapittelet får vi innsyn i elevenes opplevelser og erfaringer med den CLA baserte undervisningen. I dette kapittelet drøfter jeg betydningen av elevenes opplevelser, med sikte på å kontekstualisere det i det teoretiske og didaktiske rammeverket som omhandler CLA. Samtidig ønsker jeg å løfte og trekke relevante paralleller til norsk læreplan i kroppsøving, samt andre relevante styringsdokumenter. Jeg har valgt å slå sammen noen av temaene som blir lagt frem i det foregående kapittelet for å bedre kunne strukturere diskusjonen. I det første del-kapittelet «Metoden oppleves som annerledes» tar jeg opp elevenes opplevelse og beskrivelse av hva som var annerledes med den CLA baserte undervisningen, sammenliknet med deres vanlige undervisning.

5.1 Metoden oppleves som annerledes

At undervisningen oppleves som annerledes er nok ikke veldig overaskende, da ethvert avvik fra «normalen» kan tolkes som annerledes. Det er likevel et viktig holdepunkt da det danner fundamentet for oppgaven. Hvis elevene hadde rapportert at de ikke opplevde noen signifikant forskjell i undervisningen kunne dette ha tydet på: (1) Feilimplementering av en CLA eller (2), at kroppsøvingslæreren sin vanlige undervisning allerede var CLA basert. I forhold til punkt (2) kan vi nok ut ifra elevenes beskrivelse av deres vanlige undervisning, konkludere at dette ikke er tilfelle. Ut ifra elevenes refleksjoner kan vi tyde frem aspekter, prinsipper og verdier som kjennetegner en CLA som metode. Noe som kan indikere at en CLA faktisk ble implementert på en fullverdig måte i designet av undervisningen.

5.1.1 «Hands-off»

Resultatene av studien indikerer at elevene, etter intervensjonen, oppfatter undervisningen som annerledes enn den de er vant med. Elevene beskriver den vanlige undervisningen med tydelige kjennetegn som vi finner igjen i rapporten til Moen et al. (2018), som påpeker at lærerstyrt instruksjonsmetodikk dominerer faget. Dette står i kontrast med det elevene opplever i den CLA baserte undervisningen. De rapporterer at læreren oppleves som det vi kanskje kan tolke som mer «hands-off» (Renshaw et al., 2012) i sin tilnærming. Uttrykket hands-off, slik det relaterer til CLA, er forstått som en guidene tilnærming hvor poenget er å

tillate eleven å engasjere seg i beslutningstaking for å finne løsninger på bevegelsesproblem, basert på deres egen forståelse av problemet (Renshaw et al., 2012). Ved å ganske enkelt fortelle spillerne hva du vil de skal gjøre, i stedet for å fortelle dem hvordan de skal gjøre det, gir du spilleren friheten til å finne løsninger på bevegelsesproblem gjennom utforskning (Renshaw et al., 2012). Det har blitt observert at selv nybegynnere, uten opplæring, kan løse komplekse bevegelsesproblem når læringsmiljøet tilbyr effektive constraints (Moy, Renshaw, Davids, et al., 2016). I rapporten til Moy et al. (2016) beskriver lærere at de observerte nybegynnere i touch fotball (en variant av rugby) utøver krevende tekniske ferdigheter og handlingsvalg uten demonstrasjon og eksplisitt læringsinstruksjon. Komar et al. (2019) rapporterer liknende funn i deres prosjekt, hvor de sammenlikner prestasjonen til to grupper med nybegynnere i svømming. En gruppe som får mer eksplisitt instruksjon og en annen gruppe som kun skal benytte constraints i deres opplæring (Komar et al., 2019). Forskerne fant ingen signifikant forskjell i prestasjon mellom gruppene (Komar et al., 2019).

Hands-off betyr riktignok ikke at alle avgjørelser skal eller burde ligge i hendene på elevene. Orth et al. (2019) påpeker at utrente eller lite erfarne utøvere ofte mangler perseptuell og motorisk kompetanse som er avgjørende for å forstå grunnleggende prinsipper i et spill. En feiltolkning av grunnleggende prinsipper i et spill kan føre til at utøveren misforstår den tilgjengelige informasjonen, og baserer handlingene sine på mindre funksjonelle signaler (Renshaw et al., 2012). Med mindre valgene tatt av elevene faktisk resulterer i hensiktsmessige bevegelsesløsninger og følelsen av kompetanse, kan det å ha autonomi potensielt ha negative konsekvenser. For lærere er det viktig å gjenkjenne at elever bare kan ta kompetente beslutninger basert på hva de forstår (Renshaw et al., 2012). Friheten til finne og løse problemområder selv, pålegger elevene ansvaret for å ta krevende valg. Spesielt hos nybegynnere kan dette medbringe et ulønnsomt press og potensielt angst (Renshaw et al., 2012). Lærere kan dog hjelpe til med å lette denne prosessen ved å stille gode og tankevekkende spørsmål og dermed få eleven til å reflektere rundt oppgaven (Renshaw et al., 2012). Det tyder dermed på at pedagoger må finne en god balanse mellom å gi elever nok frihet til finne individualiserte og hensiktsmessige løsninger, samtidig som for mye frihet kan være overveldende og lite konstruktivt. Tid er nok også noe som burde bli tatt i betraktning når lærere ønsker å designe mer elevstyrt undervisning. En av fordelene med instruksjon er at man ganske tidseffektivt kan formidle tekniske og taktiske detaljer til en stor gruppe (Renshaw et al., 2019). Dette er nok spesielt relevant i kroppsøvningsfaget hvor et relativt lavt timeantall skal dekke mange ulike aktiviteter.

5.1.2 Representative learning design og repetisjon uten repetisjon

Elevene rapporterer også at spill dominerer en stor del av den CLA baserte undervisningen, noe de mener er positivt. Dette referer tilbake til designet av undervisningen hvor «representative learning design» er et grunnleggende prinsipp i oppbygningen av denne undervisnings metoden. Min tolking av dette prinsippet inn i en kroppsøvingsskontekst er i samsvar med Roberts et al. (2019) sin adopsjon inn i en kroppsøvingsskontekst. Hvor «representative learning design» i en prestasjonskontekst handler om å sørge for at trening er så konkurranselikt som mulig. «Representative learning design» handler i en kroppsøvingsskontekst om at aktiviteten, del-øvelsen, små spillet osv. relatert tilbake til hovedaktiviteten og at den er kontekstualisert, med en tydelighet rundt hensikten med aktiviteten (Roberts et al., 2019).

Hvis vi et øyeblikk skal kaste et kritisk blikk på den «vanlige» undervisningen, hvor elevene blant annet rapporterer, i trå med tidligere undersøkelser (Moen et al., 2018), at de ofte har teknikktraining eller øvelser før de spiller, vil dette ifølge Moy et al. (2016) være et eksempel på dekontekstualisert innlæring av en ferdighet. Elevene lærer en motorisk egenskap i en kontekst som er for stabil og steril til å være direkte overførbart til det opprinnelige spillet eller aktiviteten. Et naturlig motargument her, som jeg løftet tidligere, ville være å ta elevenes erfaring i betraktning. Det gir nok mening for mange at i innlæringen av et nytt spill eller aktivitet er det naturlig å gå over, og øve på spesifikke bevegelser og teknikker som er essensielle for spillets gang. På denne måten å sikre at eleven har et utgangspunkt før de setter i gang. Mye tradisjonell praksis har vært basert på behovet for utøvere å ha tilegnet seg den «riktige» teknikken før de ble utsatt for det virkelige spillet (Kirk, 2009; Renshaw et al., 2010b). Variasjon i individuelle bevegelsesmønstre har tradisjonelt blitt sett på som negative, siden et felles mål for mange trenere er å anskaffe en «ideell» teknikk som en mal for prestasjonssuksess (Renshaw et al., 2010b) (Moy, Renshaw, & Davids, 2016).

I et CLA perspektiv argumenterer man for hva elevene kan og ikke kan og observeres av læreren i en helhetlig aktivitet for å kunne få et best mulig inntrykk av hvilke affordances elevene har (Fajen et al., 2009). Først da kan man begynne arbeide med å ha mer spesifikk trening eller øvelse av disse ferdighetene. I studier hvor de har sett på mer tradisjonelle, idrettsbasert undervisningsmetodikk er det spildelen av undervisningen som har blitt rapportert å være det mest givende, tilfredsstillende og underholdene aspektet (Moy, Renshaw, Davids, et al., 2016). Vi kan kanskje hevde at det er i spill elever får utøvd,

praktisert og repetert ferdighetene sine. I datamaterialet kom det frem at elevene opplevde timene som varierte, fordi spill i seg selv skaper mye variasjon. Dette i kontrast til del-øvelser eller teknikktraining.

Utrykket «Repetition without repetition», først brukt av Bernstein (1967), foreslår at repetisjon i en ferdighetsutviklende kontekst handler om å repetere søken etter en funksjonell løsning på en problemstilling og ikke nødvendigvis repetisjonen av et spesifikt bevegelsesmønster (Bernstein, 1967). Et av kompetansemålene i kroppsøving, også brukt i designet av den CLA baserte undervisningen i dette prosjektet, var «*Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» (Kompetansemål etter 10.trinn. Udir, 2019, l. 2). Som lærer blir det dermed viktig å designe undervisningen slik at elever har muligheten til å repetere sin søken etter effektive og adaptive bevegelsesløsninger (Renshaw & Chow, 2018). Jeg ønsker ikke i denne oppgaven å gå for dypt inn på den spesifikke betydningen av de utvalgte ordene i kompetansemålet. Dette har blitt gjort tidligere av Aasland et al. (2020) som har tatt opp og drøftet betydningen av «øve på» og «trene på» i mer detalj. Det jeg likevel ønsker å fremvise er at prinsippet om repetisjon uten repetisjon kan være et hensiktsmessig verktøy i designet av undervisning som prøver å ivareta dette kompetansemålet.

5.1.3 Individ constraints og tilpasset opplæring

I datamaterialet finner vi enighet om at elevene opplevde større grad av individualiserte tilbakemeldinger og/eller oppgaver i den CLA baserte undervisningen. Dette er et interessant funn, da blant annet tilpasset opplæring er et viktig prinsipp i læreplanverket. Jeg har tidligere i oppgaven presentert teori som omhandler individ constraints, altså strukturelle og funksjonelle attributter, som er unike til personen selv (Colombo-Dougovito, 2016). Disse attributtene inkluderer faktorer relatert til individets fysiske, fysiologiske, kognitive og emosjonelle sammensetning (Renshaw et al., 2010b). Bemerkelsen og bruken av individ constraints i kroppsøvingsundervisning er helt fundamentalt for å fremme gode individualiserte bevegelsesløsninger (Renshaw et al., 2010b). I samsvar med dette skriver Moy et al. (2016, s. 530) at den tradisjonelle «one-way-fits-all»-pedagogiske tilnærmingen, som feilaktig antar at ett bevegelsesmønster fungerer som en optimal mal som passer for alle, kan være potensielt skadelig for elever, på et psykologisk nivå. Å fremheve mestring av spesifikke teknikker i øvelser og spill, kan noen ganger ydmyke, marginalisere og ekskludere mindre begavede og selvsikre individer (Moy, Renshaw, & Davids, 2016). I overordnet del

finner vi at tilpasset opplæring ikke nødvendigvis er et mål i seg selv, men et viktig virkemiddel for å oppnå økt læringseffekt (Tilpasset opplæring. Udir, 2022). På lik linje kan vi si at individ constraints ikke er et mål i seg selv, men et verktøy lærere burde utnytte, for å gi økt læringsutbytte.

5.2 Undervisningen er motivasjonsskapende

I dette delkapittelet valgte jeg å slå sammen noe av tematikken vi finner i kapittel 4. Hovedsakelig dette med medbestemmelse, opplevelsen av progresjon og sosialisering. Som nevnt tidligere i oppgaven blir Deci og Ryan (1980) sin Self Determination Theory (SDT) ofte referert til når man drøfter motivasjon i en CLA kontekst. Det blir dermed naturlig å benytte dette som et rammeverk for å diskutere noen av funnene i denne oppgaven som relaterer til motivasjon.

5.2.1 Autonomi og medbestemmelse

Jeg har allerede nevnt litt om medbestemmelse og autonomi, men det kommer tydelig frem i elevenes refleksjoner at de opplever læringsmiljøet som autonomistøttende. Autonomistøttende læringsmiljø kjennetegnes ved at elevene får valgmuligheter og medbestemmelse der det er mulig, og at de deltar i beslutningsprosesser (Skaalvik & Skaalvik, 2018). En lærer som er med på å forebygge og skape et autonomistøttende læringsmiljø er med på å skape autonom motivasjon hos elevene, som inkluderer indre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Backyard Games er et begrep som Renshaw et al. (2012) bruker for å beskrive en type uformelle spill som vanligvis spilles av barn i parker eller gater, og som maksimerer prinsippet om autonomi (Renshaw et al., 2012). En av de mest vesentlige kjennetegnene med backyard games, er fraværet av voksne trenere, lærere eller foreldre. Dette betyr at barn står fritt til å eksperimentere og gjøre feil uten frykt for kritikk fra voksne (Renshaw et al., 2012). Renshaw et al. (2012) bruker dette som et eksempel på et læringsklima idrettspedagoger og kroppsøvingslærere burde søke å skape. Tilstedeværelsen av lærere i kroppsøvingsundervisning er selvfølgelig helt essensiell og nødvendig for å maksimere læringsutbytte. Poenget til Renshaw et al. (2012) er at pedagoger må jobbe mot etableringen av et læringsklima hvor de fremmer elevenes følelse av autonomi og det er rom for eksperimentering uten frykt for å gjøre feil.

5.2.2 Følelsen av kompetanse

Elevene gir uttrykk for en følelse av progresjon og at de har blitt bedre i basketball i løpet av intervensjonen. Det er et grunnleggende prinsipp innen NLP og derfor CLA at læring må skje der elevene er, og ikke hvor vi ønsker at de var (Chow et al., 2006). Med andre ord må det som skal læres være i samsvar med elevens egen kompetanse og kunnskap. Om følelsen av kompetanse skriver Skaalvik og Skaalvik: *«Følelse av kompetanse er en forutsetning ikke bare for å skape interesse for en aktivitet, men også for å kunne vurdere seg selv som en reell bidragsyter i gruppen»* (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 153). Følelsen av kompetanse nødvendiggjør at bevegelsesoppgaver og undervisning er tilpasset elevens ferdigheter, forutsetninger og behov (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I likhet med Skaalvik og Skaalvik (2018) mener Renshaw et al. (2012) at opplevelse av kompetanse forutsetter en tilpassing av undervisningen og at arbeidsoppgaver verken kan være for krevende eller for lette.

Renshaw et al. (2012) legger frem tre viktige føringer som det er viktig å vurdere for å sikre elevens følelse av kompetanse. For det første fører ikke utfordring i seg selv til læring, og konstant utfordring kan risikere å undergrave følelsen av kompetanse, på langsikt (Renshaw et al., 2012). For det andre må elever som mislykkes få støtte, som inkluderer tid og rom til refleksjon rundt oppgaven og forståelsen av egne styrker og begrensninger (Renshaw et al., 2012). Det er ingen automatikk i denne prosessen, og det krever tilretteleggelse av læreren (Renshaw et al., 2012). Det tredje poenget er at undervisningspraksis må legge til rette for at elevene gjenkjenner hva de har lært og hvor mye de har oppnådd (Renshaw et al., 2012). Dette kan gjøres ved å eksempelvis gå tilbake til en oppgave eller øvelse de tidligere har slitt med, men som nå enkelt kan gjennomføres.

At elevene opplever progresjon i løpet av intervensjonen, er nok ganske naturlig. Jeg skal heller ikke hevde at intervensjonen utgjorde en større effekt på elevenes progresjon, enn det de hadde opplevd med den vanlige undervisningen. Det som likevel kan hevdes er at pedagoger som er interesserte i å bevare og bygge elevens følelse av kompetanse, kan finne teoretisk og praktisk støtte til dette, i en CLA.

5.2.3 Følelsen av tilhørighet

I dataene kan vi lese at elevene opplevde høyere grad av klassefølelse og sosialtilhørighet i den CLA baserte undervisningen. Deci og Ryan (2000b) forklarer at tilhørighet i et

læringsfelleskap krever et godt forhold elevene seg imellom, men også mellom lærer og elev. Innen CLA finner vi en sterk intensjon om å dyrke forholdet mellom lærer og elev. Som jeg har vært inne på tidligere kan en læringskultur som kultiverer en holdning om at «one-way-fits-all» eller «øvelse gjør mester», ofte i samsvar med korrigerende tilbakemeldingen og opplevd mangel på mestring, føre til oppfatninger av press og frykt for å mislykkes hos elever (Moy, Renshaw, Davids, et al., 2016; Renshaw et al., 2012). Frykt for å mislykkes kan resultere i tilbaketrekning, lav innsats og mangel på involvering (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Som en kontrast til dette, ønsker man med CLA å etablere et mer funksjonelt forhold, der ansvaret for å utvikle ferdigheter og mestring er delt (Renshaw et al., 2012). Denne modifikasjonen endrer maktdynamikken, ettersom rollen til læreren beveger seg fra en som forskriver løsninger og «dømmer» handling, til en som har en mer rådgivende eller veiledende rolle (Sagar et al., 2007). Nærhet til elevene, spørsmål og diskusjon er blant de mellommenneskelige virkemidlene som pedagoger burde søke å utnytte for å skape en følelse av felleskap og tilhørighet (Renshaw et al., 2012). Et sentralt praktisk virkemiddel i innlæringen av ferdigheter innen CLA er bruken av representative småspill. Å være en del av et lite team øker viktigheten av de individuelle bidragene til hvert medlem (Renshaw et al., 2012). Dette kan styrke relasjonen mellom gruppemedlemmene og følelsen av tilhørighet.

Det som blir rapportert av elevene angående motivasjon i dette prosjektet, er konsistent med funnen til Moy, Renshaw & Davids (2016). Her ville de se hvilken effekt et CLA basert undervisningsdesign, hadde på graden av selv-rapportert indre motivasjon hos studenter (Moy, Renshaw, & Davids, 2016). Deltakerne rapporterte høyere grad av selv-rapportert indre motivasjon, etter gjennomføringen av CLA undervisningen, sammenliknet med den tradisjonelle undervisningen (Moy, Renshaw, & Davids, 2016). Det står forskrevet i overordnet del (2017) at skolen skal være et sted som stimulerer den enkeltes motivasjon. Av den grunn er det nok hensiktsmessig for kroppsøvlingslærere å benytte seg av metodikk som er med på å fremme nettopp motivasjon.

5.3 Elevene opplever et større fokus på samarbeid

I dette del-kapittelet tar jeg opp elevenes erfaringer rundt samarbeid og prøver å belyse hvordan en CLA kan være med på å understøtte både kjerneelementer og kompetansemål i kroppsøving.

Elevene rapporterte at de opplever et større fokus på samarbeid i løpet av intervensjonen, enn det de er vant med. Blant kjerneelementene for kroppsøving finner vi: «*Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre*» (Udir, 2020b, avsn. 2). Det har i tidligere undersøkelser blitt påpekt at kroppsøvingfaget, slik det er nå, i liten grad klarer å oppfylle alle ambisjonene forskrevet av styringsdokumentene (Moen et al., 2018). Om praktiseringen og refleksjon rundt samarbeid og samspill er en av disse, kan helt sikkert diskuteres. Uansett er det et interessant funn at elevene i dette prosjektet opplever større fokus på samarbeid, som følge av den alternative metodikken. Samarbeid og samspill er ikke et eksplisitt mål, slik CLA blir fremstilt i teorien. Det er imidlertid gjerne en nødvendighet eller et flittig brukt verktøy (Renshaw et al., 2010b). Metoden har sitt praktiske utspring i lagidrett, hvor gruppedynamikker ofte er med på å fostre en felles forståelse, både når det kommer til målsetting, men også når det kommer til utviklingen av ferdigheter (Passos et al., 2008).

I kompetansemålene for kroppsøving etter 10. trinn er samarbeid konkretisert: «*Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre*» (Kompetansemål etter 10. trinn - Læreplan i kroppsøving (KRO01-05), 2020, l. 6). Som del av intervensjonen, fokuserte vi som nevnt mye av innholdet i timene på spill. Blant annet for å fremme slektskap og for å skape et klima der spillerne forstår deres gjensidige forpliktelse til å hjelpe og støtte hverandre i jakten på individuelle- og gruppemål. Sammen med læreren, ønsket vi å implementere og fremheve konseptet «hvis du blir bedre, blir jeg bedre», som tidligere har blitt belyst av Renshaw et al. (2012). Dette er en gjensidig fordelaktig innstilling som forbedrer sosial støtte og tilhørighet blant elevene (Renshaw et al., 2012).

Et annet poeng løftet frem av elevene i dette prosjektet var at de anvendte diskusjon innad i lagene i større grad enn tidligere, når de skulle løse en oppgave eller et bevegelsesproblem. Et potensielt oversett aspekt av kroppsøvingundervisningen er utviklingen av kognitive ferdighet. Renshaw et al. (2012) foreslår at i tillegg til å ha målsettinger som omhandler tekniske, fysiske og taktiske aspekter ved et spill, bør hver time ha et «kognitivt» mål. Disse målene trenger ikke å gjøres eksplisitt for elevene, men de må inkluderes i designet av undervisningen (Renshaw et al., 2012). Dette kan også være et tiltak som er med på å fremme muntlige ferdigheter, som del av de fem grunnleggende ferdighetene, presisert i læreplanverket (Grunnleggende ferdighet. Udir, 2020a). Der står det skrevet at: «*Muntlige ferdigheter i kroppsøving er å kunne lytte og kommunisere i bevegelsesaktiviteter og å kunne*

forklare og utrykke egne erfaringer og refleksjoner.» (Grunnleggende ferdigheter (KRO01-05) Udir, 2020a, avsn. 1). Som et mer overordnet poeng er det nok gunstig og ønskelig for kroppsøvingslærere å fremme et mer kollaborativt læringsmiljø. Hvor elevene tar opp og diskuterer ulike problemstillinger og hvordan de kan løses, med hverandre og med læreren.

6.0 Avslutning

Som en avslutning til oppgaven ønsker jeg først å gi en vurdering av oppgavens styrker og svakheter, før jeg konkluderer og redegjør for veien videre.

6.1 Vurdering av studiets styrker og begrensninger

Hovedstyrken til studiet er at den utføres i en skolekontekst og som del av elevenes vanlige skolehverdag. I litteraturen finner vi et utrop om at flere studier må ta sikte på å forske innenfor rammene av kroppsøvfaget (Moy et al., 2019; Moy, Renshaw, Davids, et al., 2016; Renshaw et al., 2019; Roberts et al., 2019). Verken lærer eller elevgruppen hadde noen tidligere erfaring med en CLA. Dette er i utgangspunktet positivt, da de ikke hadde meninger eller oppfatninger som potensielt kunne endret datamaterialet.

Selv om funnene i denne studien kan være med på å utvide den eksisterende «bevisbasen» som omhandler CLA, er det flere begrensninger ved studiet som må tas i betraktning. Disse begrensningene inkluderer blant annet; Mangel på en ekstern prosess for å validere implementeringen av en CLA og kort intervensjonslengde. For å adressere disse begrensningene må fremtidige studier ha en ekstern validerings prosess av implementeringen av en CLA som metode. Dette kan gjøres ved å ha eksperter innen CLA, som ikke er direkte involvert i prosjektet, observere undervisningen og rapportere hvorvidt de mener metoden ble fullverdig implementert. Videre burde intervensjonslengden utvides for å på den måten gi elevene mer tid til å «normalisere» den nye metoden (Moy, Renshaw, Davids, et al., 2016). Elevene var i utgangspunktet positive til den alternative undervisningsmetoden, men det kan hende disse oppfatningen ville endret seg over tid. Det kan være hensiktsmessig å inkludere flere klasser som del av intervensjonen, for å sammenlikne resultater på tvers av klasser. Basert på egne anekdoter må jeg erkjenne at denne klassen virket å være meget positive til kroppsøving. En mindre motivert klasse kan ha et annet inntrykk av denne typen undervisning.

6.2 Konklusjon

Formålet med dette prosjektet var å få et innsyn i hvordan en gruppe ungdomsskoleelever opplevde et alternativt undervisningsopplegg i kroppsøving. Problemstillingen jeg ønsket å besvare var: «*Hvordan opplever et utvalg kroppsøvingselever en constraints-led approach til å lære seg et ballspill*». Ved å gjennomføre en undervisningsintervensjon i kombinasjon med fokusgruppe intervjuer ønsket jeg å fange opp elevers erfaringer, opplevelser og innstillinger til metoden. Elevene hadde positive erfaringer med intervensjonen og oppfattet den CLA baserte undervisningen som annerledes enn det de var vant med. Det er tydelige tegn som indikerer at en CLA ble implementert på en fullverdigmåte, men dette kan også diskuteres. Undervisningen oppleves som mer målrettet og spesifikk. Elevene forteller at de opplevde progresjon, medbestemmelse og samarbeid som del av undervisningen og at dette var motivasjonsskapende. De opplever læreren som mer «hands-off» og kollaborativ i sin tilnærming. CLA som metode virker å understøtte flere av fagfornyelsens (LK20) ambisjoner, både i forhold til medbestemmelse, samarbeid, grunnleggende ferdigheter og tilpasset opplæring. CLA kan tilby en alternativt pedagogisk og metodisk tilnærming til kroppsøving, som potensielt adresserer flere av kompetansemålene i læreplanen (KRO01-05). Dette er positivt da tidligere undersøkelser har påpekt at nåværende læringsmetoder og innhold i kroppsøvingsfaget, i liten grad har klart å ta opp i seg sentrale momenter som vi finner i styringsdokumentene (Moen et al., 2018). Det er grunn til å påpeke at dette studiet slett ikke gir svar på alle spørsmål som tar for seg elever sin erfaring og opplevelse av CLA som undervisningsmetode. Jeg håper likevel dette prosjektet er et godt utgangspunkt for å bidra til utformingen av flere praktiske intervensjonsstudier som tar for seg alternative undervisningsmetoder, inkludert CLA, i en norsk kroppsøvingkontekst. Oppsummert kan CLA være et verktøy for å utvikle funksjonelle læringsklimaer hvor motivasjon, samarbeid og utvikling av kompetanse blir ivaretatt.

6.3 Veien videre

Denne studien er en av få undersøkelser som tar for seg dette relativt ferske fagfeltet, spesielt i en norsk kontekst. Justeringer i forhold til både intervensjonens lengde og antall elever inkludert, er hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen med ytterligere nøyaktighet. Til tross for at det i nyere tid har kommet mer og mer forskning som omhandler

en CLA, er det fremdeles lite empirisk bevis i en pedagogisk setting (Renshaw et al., 2019). Selv om vi finner noe anekdotiske bevis for effektiviteten av en CLA (Moy et al., 2019), må disse bevisene verifiseres av praktiske, empiriske forskningsstudier med et bredt spekter av barn (f.eks. sosioøkonomisk bakgrunn, kjønn og alder) i en rekke utdanningsmiljøer (f.eks. grunnskole, videregående). Renshaw et al. (2019) og Roberts et al. (2019) har foreslått at forskere iverksetter flere intervensjons- og eksperimentelle studier rettet mot å demonstrere effektiviteten av en CLA i en kroppsøvingkontekst. På overflaten er CLA en relativt enkel modell, og det kan hevdes at den ikke bringer noe nytt for lærere som lenge har brukt modifiserte spill og medbestemmelse som en del av grunnlaget for sin didaktikk. I litteraturen finner vi imidlertid at det har blitt rapportert utfordringer i implementeringen av en CLA (Chow, 2013; Renshaw et al., 2019). Det kan derfor være interessant å få et inntrykk av hvordan norske kroppsøvingslærere oppfatter denne metodikken. Siden metoden har mye av sin forhistorie i prestasjonsklimaer, spesielt i lagidrett er det naturlig at mye av forskningen også har tatt for seg CLA i en liknende kontekst. Studier som tar for seg andre aktiviteter i læreplan for kroppsøving, eksempelvis dans, friluftsliv og svømming, kan oppdrive interessante funn. Personlig beveger jeg meg nå inn i profesjonsfeltet selv, hvor jeg har et ønske og mål om å praktisere mer av denne typen pedagogikk.

7.0 Litteratur

- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *303-318*.
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/170487>
- Araujo, D., Davids, K., Bennett, S. J., Button, C., & Chapman, G. (2004). *Emergence of sport skills under constraints* (A. M. Williams & N. J. Hodges, Red.; s. 409–433). Routledge. <http://shura.shu.ac.uk/7784/>
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: Assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 33*(1), 75–102.
<https://doi.org/10.1123/jsep.33.1.75>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin, 117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bernstein, N. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Pergamon Press.
- Braun, V., Clarke, V., & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I B. Smith & Andrew C. Sparkes (Red.), *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise*. (s. 191–205). Taylor & Francis Group.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre—Om design av samfunnsvitenskaplege forskningsprosjekt*. Universitetsforlaget AS.
- Button, C., Davids, K., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of Skill Acquisition*.
- Chow, J. Y. (2013). Nonlinear Learning Underpinning Pedagogy: Evidence, Challenges, and Implications. *Quest, 65*(4), 469–484.
<https://doi.org/10.1080/00336297.2013.807746>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2006). Nonlinear pedagogy: A constraints-led framework for understanding emergence of game play and movement skills. *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences, 10*(1), 71–103.
- Colombo-Dougovito, A. M. (2016). The role of dynamic systems theory in motor development research: How does theory inform practice and what are the potential implications for autism spectrum disorder? *International Journal on Disability and Human Development, 16*. <https://doi.org/10.1515/ijdh-2016-0015>
- Correia, V., Carvalho, J., Araújo, D., Pereira, E., & Davids, K. (2019). Principles of nonlinear pedagogy in sport practice. *Physical Education and Sport Pedagogy, 24*(2), 117–132. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552673>
- Davids, K., Araujo, D., Vilar, L., Renshaw, I., & Pinder, R. (2013). An Ecological Dynamics Approach to Skill Acquisition: Implications for Development of Talent in Sport. *Talent Development & Excellence, 5*, 21–34.
- Davids, K., Chow, J.-Y., & Shuttleworth, R. (2005). A constraints-based framework for nonlinear pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand, 38*(1), 17–29.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The Empirical Exploration of Intrinsic Motivational Processes
Preparation of this chapter was facilitated by Research Grant MH 28600 from the National Institute of Mental Health to the first author. I L. Berkowitz (Red.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 13, s. 39–80). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60130-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60130-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000a). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist, 11*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000b). The «What» and «Why» of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Esteves, P., de Oliveira, R., & Araujo, D. (2011). Posture-related affordances guide attack in basketball. *Psychology of Sport and Exercise, 12*, 639–644. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.007>
- Fajen, B., Riley, M., & Turvey, M. (2009). Information, affordances, and the control of action in sport. *Undefined, 40*, 79–107.
- Football Coaching. (2019, desember 8). *Constraints Led Approach To Coaching—Football*.
<https://www.youtube.com/watch?v=1ZyzKVHeUx4>
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Hutzler, Y. (2007). A Systematic Ecological Model for Adapting Physical Activities: Theoretical Foundations and Practical Examples. *Adapted physical activity quarterly : APAQ, 24*, 287–304. <https://doi.org/10.1123/apaq.24.4.287>

- Jacobs, D. M., & Michaels, C. F. (2007). Direct Learning. *Ecological Psychology*, *19*(4), 321–349. <https://doi.org/10.1080/10407410701432337>
- Kamm, K., Thelen, E., & Jensen, J. L. (1990). A dynamical systems approach to motor development. *Physical Therapy*, *70*(12), 763–775. <https://doi.org/10.1093/ptj/70.12.763>
- Kirk, D. (2009). *Physical Education Futures*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203874622>
- Komar, J., Potdevin, F., Chollet, D., & Seifert, L. (2019). Between exploitation and exploration of motor behaviours: Unpacking the constraints-led approach to foster nonlinear learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1557133>
- Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). (2020). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Kyngäs, H. (2020). Inductive Content Analysis. I *The Application of Content Analysis in Nursing Science Research*. Kyngäs H., Mikkonen K., Kärräinen M. (eds). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsslaget i grunnskolen (5.–10. trinn). Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/2482450>
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412984287>
- Morgan, D. L., & Spanish, M. T. (1984). Focus groups: A new tool for qualitative research. *Qualitative Sociology*, *7*(3), 253–270.
- Moy, B., Renshaw, I., & Davids, K. (2016). The impact of nonlinear pedagogy on physical education teacher education students' intrinsic motivation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *21*(5), 517–538. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1072506>
- Moy, B., Renshaw, I., Davids, K., & Brymer, E. (2016). Overcoming acculturation: Physical education recruits' experiences of an alternative pedagogical approach to games teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *21*(4), 386–406. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1017455>
- Moy, B., Renshaw, I., Davids, K., & Brymer, E. (2019). Preservice teachers implementing a nonlinear physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(6), 565–581. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1628934>
- Newell, K. (1986). Constraints of the development of coordination. I M. Wade & H. Whiting (Red.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control*. (s. 341–360). Martinus Nijhoff.
- Orth, D., van der Kamp, J., & Button, C. (2019). Learning to be adaptive as a distributed process across the coach–athlete system: Situating the coach in the constraints-led approach. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(2), 146–161. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1557132>
- Overordnet del. (2017). <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Passos, P., Araújo, D., Davids, K., & Shuttleworth, R. (2008). Manipulating Constraints to Train Decision Making in Rugby Union. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *3*(1), 125–140. <https://doi.org/10.1260/174795408784089432>
- Pinder, R. A., & Renshaw, I. (2019). What can coaches and physical education teachers learn from a constraints-led approach in para-sport? *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(2), 190–205. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1571187>
- Renshaw, I., Araújo, D., Button, C., Chow, J. Y., Davids, K., & Moy, B. (2016). Why the Constraints-Led Approach is not Teaching Games for Understanding: A clarification. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *21*(5), 459–480. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095870>
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010a). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education & Sport Pedagogy*, *15*(2), 117–137. <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010b). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education & Sport Pedagogy*, *15*(2), 117–137. <https://doi.org/10.1080/17408980902791586>
- Renshaw, I., & Chow, J.-Y. (2018). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676>
- Renshaw, I., & Chow, J.-Y. (2019). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552676>
- Renshaw, I., Davids, K., Newcombe, D., & Roberts, W. (2019). *The Constraints-Led Approach: Principles for Sports Coaching and*

Practice Design. Routledge.

- Renshaw, I., Davids, K., Shuttleworth, R., & Chow, J. Y. (2009). Insights from Ecological Psychology and Dynamical Systems. Theory can underpin a philosophy of coaching. *Int J Sport Psychol*, 40.
- Renshaw, I., R. Oldham, A., & Bawden, M. (2012). Nonlinear Pedagogy Underpins Intrinsic Motivation in Sports Coaching. *The Open Sports Sciences Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.2174/1875399X01205010088>
- Roberts, W. M., Newcombe, D. J., & Davids, K. (2019). Application of a Constraints-Led Approach to pedagogy in schools: Embarking on a journey to nurture Physical Literacy in primary physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 162–175. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1552675>
- Sagar, S. S., Lavalley, D., & Spray, C. M. (2007). Why young elite athletes fear failure: Consequences of failure. *Journal of Sports Sciences*, 25(11), 1171–1184. <https://doi.org/10.1080/02640410601040093>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena—Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget AS.
- Thomas, J. R., Nelson, J. K., & Silverman, S. J. (2015). *Research methods in physical activity* (7. utg.). Human Kinetics.
- Threlfall, K. D. (1999). Using focus groups as a consumer research tool. *Journal of Marketing Practice: Applied Marketing Science*, 5(4), 102–105.
- Udir. (2019). *Læreplan i kroppsøving*. 13.
- Udir. (2020a). *Grunnleggende ferdigheter*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob&curriculum-resources=true>
- Udir. (2020b). *Kjerneelementer—Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>
- Udir. (2020c, juli 8). *Innføring av nye læreplaner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/innforing-av-nye-lareplaner/>
- Udir. (2022). *Tilpasset opplæring*. <file:///C:/Users/krima/Zotero/storage/6G6F8GS5/tilpasset-opplaring.html>
- Warren, W. (2006). The dynamics of perception and action. *Psychological review*, 113, 358–389. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.2.358>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Withagen, R., de Poel, H. J., Araújo, D., & Pepping, G.-J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250–258. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.12.003>
- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfagsfag—Noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre Skole - Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 32(1), 36–40.

Vedlegg:

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: NSD

Vedlegg 4: Tematisk analyse

Vedlegg 5: Undervisningsplan

Vil du delta i forskningsprosjektet

EN CONSTRAINTS-LED APPROACH TIL KROPPSØVINGS DIDAKTIK

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er finne ut hvordan elever opplever et alternativt undervisningsdesign i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mitt navn er Kristoforos Maraboutakis og jeg studerer idrettsvitenskap ved Høgskulen på Vestlandet avd. Sogndal. Jeg søker i dette masterstudiet å gjennomføre et prosjekt hvor jeg ønsker å undersøke hvordan elever på videregående skole opplever et spesifikt undervisningsdesign for ferdighetslæring, i et ballspill. Din deltakelse, refleksjon og opplevelse av dette undervisningsprogrammet er nyttig da det kan bidra til å utvikle min egen, og andres undervisningspraksis i kroppsøving.

Prosjektet vil bli gjennomført som fire ordinære kroppsøvingstimer, der deres vanlige lærer vil gjennomføre undervisningen. I forkant av undervisningen vil jeg i samarbeid med deres lærer designe et undervisningsprogram basert på prinsipper hentet fra CLA. Etter disse tre kroppsøvingstimene vil deltakerne plasseres i fokusgrupper, og intervjuet av meg. Dette intervjuet vil inneholde spørsmål om hvordan du/dere som elever opplevde undervisningen. Intervjuet vil ta ca. 20-30 minutter, og vil bli tatt opp på lydbånd.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Tidligere i høst sendte jeg ut informasjonsskriv til ulike skoler rundt om i landet. Jeg fikk kontakt med skoleleder ved din skole og i samarbeid med skoleleder har jeg fått tilgang til din klasse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et gruppeintervju. I intervjuet vil du bli stilt spørsmål om undervisningsopplegget du nettopp har vært igjennom, din opplevelse av det og mening om det. Det vil ta ca. 20-45 minutter, og intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Foreldre eller foresatte kan få tilgang til intervjuguide ved å ta kontakt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Prosjektet vil gjennomføres i skoletid, men deltakelse i prosjektet vil ikke ha noen innvirkning på deres vurdering i kroppsøving. Hvis du velger å ikke delta i prosjektet vil det være et alternativt undervisningsopplegg i trå med deres vanlige læreplan.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det er kun Kristoforos Maraboutakis (Masterstudent) og Odd Lennart Vikene (veileder) som vil ha tilgang til dine opplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 6.juni 2022. Notatene, transkribering og den endelige oppgaven vil bli anonymisert. Det vil si at ingen andre enn meg vil vite hvem som er blitt intervjuet, og informasjonen vil ikke kunne tilbakeføres til deltakerne. Etter at masteroppgaven er levert og godkjent vil alle lydfiler slettes og rådata makuleres.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Veileder

- Odd Lennart Vikene, på epost: Odd.Lennart.Vikene@hvl.no eller telefon: 57676010

Masterstudent

- Kristoforos Maraboutakis, på epost: krimar8@gmail.com eller telefon: 94885267

Høgskulen på Vestlandet sitt personvernombud

- Trine Anikken Larsen, på epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no eller telefon: 55587682

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Odd Lennart Vikene
(Forsker/veileder)

Kristoforos Maraboutakis
(Masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «En constraints-led approach til kroppøvningsdidaktikk» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 - Intervjuguide

TEMA	SPØRSMÅL	OPPFØLGNINGSSPØRSMÅL
Innledning – Tidligere	Kan dere beskrive en vanlig kroppsøvingstime?	
	Kan dere fortelle litt om tidligere undervisning i basketball?	
Opplevelse av undervisningen	Førsteintrykk. Hvilke tanker har dere om dette undervisningsopplegget?	Kan dere utdype?
	Opplever dere dette undervisningsopplegget som annerledes fra det dere vanligvis har?	På hvilken måte? Hva skiller seg ut? Hva la dere merke til?
	Hva har dere lært i disse timene?	
	Har dere blitt bedre i basketball?	Har dere opplevd progresjon? Kan du gi et eksempel?
	Kan dere fortelle litt om hvordan dere har samarbeidet med medelever i timene?	Var dette givende?
	Opplever dere at dere fikk ha innflytelse/ eierskap på undervisningen?	På hvilken måte? Kan dere gi eksempel?
	Hadde undervisningsopplegget noen innvirkning på deres motivasjon?	På hvilken måte?
	Føler dere at dere fikk tilstrekkelig med oppfølging av læreren, underveis i økten?	Kan dere beskrive hvordan? Gi eksempel?
	Kan dere fortelle litt om hva dere opplevde som positivt med dette undervisningsopplegget?	
Avslutning	Kan dere fortelle litt om hva dere opplevde som negativt med dette undervisningsopplegget?	Kunne noe vært gjort annerledes?
	Ønsker dere mer av denne typen undervisning i kroppsøving?	Hvorfor?
	Er det noe mer dere ønsker å ta opp eller tilføye?	

Vedlegg 3 - NSD

Vurdering

☰ 19.10.2021 ▾  Skriv ut

Referansenummer

703040

Prosjekttittel

EN CONSTRAINTS-LED APPROACH TIL KROPPSØVINGSIDAKTIKK

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektperiode

31.10.2021 - 06.06.2022

[Meldeskjema](#) 

Dato

19.10.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.10.2021 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 06.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 – Tematisk analyse

Temagruppering skal bidra til å kunne svare på forskningsspørsmål: Hvordan opplever et utvalg kroppsøvingselever en constraints-ledd approach (CLA) til å lære et ballspill?			
Metoden oppleves som annerledes enn vanlig undervisning	Elevene opplever større grad av medbestemmelse	Undervisningen er motivasjonsskapende	Elevene opplever et større fokus på samarbeid og sosialisering
<p>Ja, la oss si vi har fotball, så varmer vi kanskje opp med noe annet, også øver vi kanskje litt gran, så spiller vi (E3.4)</p> <p>Jeg synes det har vært bra at vi ikke har hatt så mye teknikk, for det blir kjedelig i lengden (E1.1)</p> <p>Når vi gjorde noe som ikke fungerte, så ble vi spurt om hva vi kunne gjort annerledes. Vi fikk liksom ikke pirk, eller instruksjon på hvordan vi skulle gjøre det, bare en oppgave som vi</p>	<p>Ja, det var gøy å være med å forme timene mer, for da kunne vi gjøre de tingene vi likte. (E1.4)</p> <p>Jeg synes det var annerledes, siden vi var mye mer med i undervisningen. Vi fikk være med på å bestemme regler og hva vi skulle øve på (E2.3)</p> <p>Vi hadde som oppgave i den ene timene å velge en ting vi skulle bli bedre på som lag, og lage en øvelse på det. Noen lag var liksom gode på å sentre, så</p>	<p>Det var fint å kunne velge selv hva man følte man burde bli bedre på fordi det blir kjedelig å øve på ting man allerede kan liksom (E4.4)</p> <p>Det er vel det at vi har hatt et tema over lengre tid, hvor vi har fått tid til å forbedre oss og bli bedre og samarbeide har vært mye bedre og egentlig har hele opplegget vært bedre når vi bare har hatt et tema over 4 økter, så vi har fått bedre progresjon. (E4.1)</p> <p>Man føler jo at når man blir bedre i spillet at man får motivasjon til å holde på med det i de neste timene (E3.3)</p> <p>Det føltes egentlig ut som en ny time hver gang, fordi vi spilte så mye og det gjorde jo at timene aldri var helt like liksom, selv om vi hadde basketball hver gang (E3.4)</p>	<p>Vi har fått mange oppgaver i løpet av denne perioden som vi skulle løse sammen i laget. Vi satt oss mål på hva laget kunne bli bedre på, også lagde vi øvelser for å bli bedre på de tingene (E1.1).</p> <p>Det beste var når vi fikk i oppgave å lage et lagnavn og heiarop, for da føltes det liksom ut som et ordentlig lag (E4.4).</p> <p>Det var sånn at først spilte vi vanlig basketball – så fikk en på hvert lag en vest og ble «playmaker», som betydde at den personen ikke kunne skåre, men skulle hjelpe laget med å få andre til å skåre istedenfor. (E2.1)</p> <p>Ja, også snakka vi elevene mer med hverandre og prøvde å hjelpe hverandre og det var veldig positivt (E2.2).</p>
<p>skulle prøve å løse (E4.3)</p> <p>At timene føltes mer konkrete, at vi hadde liksom et spill og et mål vi skulle bli bedre, og at vi ikke gjorde mange forskjellige ting. Jeg føler at når vi har gym til vanlig så er det veldig blandet i timene, at vi har 4 forskjellige sporter i en gymtime (E3.3)</p> <p>Liksom vanligvis i det vanlige timene, så har vi mer enn en aktivitet, så da føler jeg at vi lærer liksom ikke en ting ordentlig, med de nye timene kom vi liksom mer i dybden (E1.4)</p>	<p>da var det ikke vits å øve på det, så da kunne man heller øve på å skudd (E1.1)</p>	<p>Det beste var at vi spilte så mye fordi det er det morsomste når vi har gym (E2.3)</p>	<p>Det er kanskje ikke alle som liker gym generelt, men når det er mer lagspill og vi prøver å få hverandre til å gjøre det bedre, så blir man liksom i bedre humør siden man vil gjøre mer for hverandre (E4.2).</p> <p>Jeg tror folk setter veldig stor pris på det. Jeg følte egentlig at vi ble bedre kjent med hverandre og klassen fordi vi var nødt til å diskutere mer og snakke mere sammen (E2.3).</p> <p>Også føler jeg at vi har samarbeidet bedre nå som klasse, for vi har egentlig ikke vært så flinke til å samarbeide før (E2.2).</p>

Vedlegg 5 – Undervisningsplan for basketball

Undervisningsplan

Kompetansemål:

«Trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.»

«Bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre.»

Læringsmål:

Det er hensiktsmessig å holde læringsmålene noe generelle, for å på den måten kunne invitere elevene til å bidra med innholdet i øktene. Læreren må også være tålmodige før han går videre til neste læringsmål. Selv om progresjonsplanen er strukturert slik at man går videre med et nytt læringsmål hver økt, blir det opp til læreren å vurdere om klassen skal gå videre til neste læringsmål, basert på det han ser i timen.

Økt 1: Elevene skal kunne bidra til utvikling av spillet.

Økt 2: Utvikle og trene på læringsmål på lagnivå.

Økt 3: Utvikle og trene på individuelle læringsmål i basketball.

Økt 4: Kunne vurdere sin egen og laget sin progresjon i forhold til tidligere mål, og hva de kan jobbe videre med for å bli bedre.

Organisering: Utgangspunktet for samtlige av øktene kommer til å være en inndeling i 4 grupper, bestående av 5 elever pr. gruppe. Avhengig av oppmøte, samt formålet med økten kan det også være hensiktsmessig med mindre lag på 2 og 2 eller 3 og 3. Dette kan også være med på å promotere mer aktivitet/ ballberøring pr. elev.

Generell gjennomføringsplan for økten:

			Alternativer
Spill	Med innspill fra elevene etabler (minst mulig) regler for å få spillet i gang. Ved spørsmål – stans spill og still spørsmål i plenum. Gi elevene valg og inkluder elevene så mye som mulig i utviklingen av spillet.	Komme raskt i gang med spillet, gi elevene implisitt erfaring med hvorfor regler er viktig for spillets gang	Frysing og de-frysing Gi elevene valg Stille spørsmål
Observasjon og analyse	Identifiser bevegelsesproblem og det essensielle.	Fokus på intensjon og funksjon, ikke mekanisk utførelse.	Be elevene diskutere og komme med forslag til f.eks. regelendringer, oppgave constraints, organisering, etc.
Manipulering av constraints **	Hva vi ser i spillet dikterer hvilke endringer og eventuelle constraints vi benytter.		
Spill			
Instruksjon/øvelse	Etter at de foregående stegene har blitt gjennomført, kan det likevel være nødvendig med mer spesifikk instruksjon. Dette skal riktignok komme som et resultat av det du har sett i spill, og etter at du har gitt elevene muligheten til å diskutere problemstillingen.		Et alternativ kan være å la elevene diskutere og designe egne øvelser, hvor de kan øve på elementer som de selv mener de trenger øvelse i.

** Basert på det du ser i spill og det du diskuterer med elevene, vil det underveis kunne være hensiktsmessig å legge et større fokus på spesifikke aspekter av spillet. Læreren kan legge et større fokus på disse prestasjonskriteriene, eller essensielle delene av spillet ved å manipulere constraints i henhold til oppgaven, miljøet eller individ. Ideelt blir dette tatt opp til diskusjon blant elevene. Ved å gi elevene muligheten til å komme frem til potensielle løsninger på problemstillinger relatert til det «essensielle» selv, vil dette i større grad være med på å kontekstualisere hensikten med de ulike constraints.

Vedlagt ligger forslag til ulike aspekter av spillet og korresponderende constraints som kan være nyttige for å fremme den spesifikke adaptasjonen som er hensiktsmessig for elevenes utvikling i spillet. Dette er riktignok bare et lite utvalg, og er ment som en resurs og ikke nødvendigvis en mal som må følges.

Pasninger/pasningsspill			
Rasjonale	Fremme større grad av inklusjon	Promotere bevegelse rundt ballfører	Fremme antall pasninger (repetisjon uten repetisjon)
Oppgave	1. Lagene må kaste 5 pasninger innad i laget før man kan avslutte. 2. Alle på laget må ha rørt ballen før man kan få poeng på avslutning.	Når du har tatt imot ballen, kan du ikke lenger bevege deg, du må sentre eller skyte fra posisjonen du står i.	Antall pasninger innad i laget før avslutning, blir antall poeng hvis skuddet går i kurven.
Avslutninger og skudd			
Rasjonale	Fremme flere skuddforsøk	Fremme flere avslutninger fra innsiden av 3-sekundersfeltet	Fremme flere skudd fra distanse
Oppgave	Poeng for å treffe på innsiden av den indre firkanten på basketballplaten	Bonuspoeng for å score på innsiden av 3-sekundersfeltet	Bonuspoeng for å score på utsiden av 3-poengslinjen
Taktikk og posisjonering			
Rasjonale	Fremme angrep og forsvar fra etablerte posisjoner	Fremme press på motstander og raske angrep	
Oppgave	Spille på en kurv, et offensivt og et defensivt lag, bytte når ballen er ute av spill – defensivt lag får poeng hvis de gjenvinner ballen og får den over midtstreken.	Gjenvinning av ball og kontring gir ekstra poeng	

Individ constraints	
Ved å gi spesifikke oppgaver til individuelle elever, kan vi være med å promotere større grad av utvikling hos den enkelte elev. Dette blir mer relevant etter hvert som læreren får en større forståelse av ferdighetsnivået til den spesifikke elev. Individ constraints skal i likhet med oppgave constraints være basert på det du ser i spill og ha en kontekstualisert funksjon. Dette burde man også diskutere med den enkelte elev, for å i større grad involvere eleven i sin egen utvikling og for å kunne skape en forståelse av hvorfor denne oppgaven kan være nyttig for eleven.	
Oppgave	Rasjonale
Eleven kan ikke lenger bevege seg med ball.	I tilfeller hvor dyktige elever dominerer spillet med rask ballbehandling og dribling, kan det være hensiktsmessig å utfordre disse elevene med andre typer oppgaver, f.eks. ved å være en ballfordeler for laget sitt.
Gi elever spesifikke posisjoner på banen – Noen i angrep, noen i forsvar – Forsvarspillere kan ikke bevege seg over midtstreken.	Det kan være ønskelig å sette ulike elever i spesifikke situasjoner med spesifikke bevegelsesoppgaver, slik at de i større grad får prøvd ut disse delene av spillet.
Gi «kapteins» rollen til en på laget	Utover spillets egenart, kan det være hensiktsmessig å gi elevene mulighet til å ta større ansvar innad i laget. Kapteinen sin oppgave kan være så enkelt som å organisere laget eller være med på å motivere med spillere. Denne rollen burde rulleres, slik at samtlige elever får prøve seg.
Joker – Spiller på laget som har ballen	Dette er mer aktuelt hvis det er en skeivfordeling i antall spillere på hvert lag. Men kan også benyttes hvis du ønsker å se spesifikke elever ha mer ballkontakt.