



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave - Sogndal

MGUKØ550

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2022 09:00	Termin:	2022 VÅR1
Sluttdato:	16-05-2022 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Sogndal		
Flowkode:	203 MGUKØ550 1 OSO 2022 VÅR1		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	413
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	25492
----------------------	-------

Sett hake dersom Ja
besvarelsen kan brukes
som eksempel i
undervisning?:

Egenerklæring *: Ja
Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Gruppe

Gruppenavn: (Anonymisert)
Gruppenummer: 3
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av oppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Teaching Games for Understanding i
ballspelaktivitetar i kroppsøving

Teaching Games for Understanding in ball
activities in physical education

Therese Figved

Grunnskulelærerutdanning 5.-10.trinn

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Rettleiarar: Øystein Lerum og Håvard Grøteide

Innleveringsdato: 16. mai 2022

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1

Samandrag

I diskusjonar angående innhald i kroppsøvingsfaget, har ballspel vore eit sentralt tema. Det har ofte vorte undervist ut frå ein dominerande idrettsdiskurs, kvar mykje av tida har vorte nytta til å øva på isolert teknikktraining. Teaching Games for Understanding (TGFU) er ei taktisk tilnærming til ballspel, som vart testa ut i kroppsøvingundervisinga på ein ungdomsskule. Det har tidlegare vorte gjort lite forskning på denne modellen, og spesielt i Noreg. I den samanheng var det ynskjeleg å prøva ut korleis lærarar opplevde bruken av denne modellen, og korleis dei oppfatta elevane i undervisinga kvar TGFU vart teke i bruk.

Masteroppgåva sitt teoretiske grunnlag framhevar modellbasert praksis, og korleis den tekniske tilnærminga vert undervist i i kroppsøvingsfaget. Vidare vert det trekt fram kva innhald og prinsipp som er tilstades i TGFU- modellen. Å nytta ei taktisk, heller enn ei teknisk tilnærming til ballspel, handlar om kva didaktiske val ein gjer. Den didaktiske trekanten vert difor trekt inn. Dette dannar eit godt grunnlag for å relatera lærarane sine opplevingar av modellen opp mot modellen sine prinsipp, og kva didaktiske val som ligg til grunn i undervisningssituasjonen.

Kvalitativ metode vart valt ut i frå problemstillinga. Dataa til masterprosjektet vart samla inn gjennom observasjonar av ti kroppsøvingøktar, fordelt på 9. og 10. trinn, kvar elevane var markørar. Vidare vart delmetodane refleksjonssamtalar og fokusgruppeintervju nytta. Utvalet som tok del i studien bestod av tre kroppsøvingslærarar på ungdomstrinnet. Refleksjonssamtalane vart gjennomført rett i etterkant av kvar undervisingsøkt. Fokusgruppeintervjuet med dei tre informantane var på slutten av datainnsamlingsperioden, då alle øktene var gjennomført.

Funn frå studien viser at lærarane opplev TGFU som ein undervisningsmodell som gjev elevane moglegheiter til å ta meir ansvar for eiga læring. Lærarane opplevde at ein større del av elevgruppa tok del i undervisinga, både i form av fysisk aktiv deltaking og refleksjonar i samtalegruppene i plenum. Elevane fekk, gjennom denne undervisningsforma, lært seg både dei tekniske og taktiske momenta med ballspelet i spelrelaterte øvingar.

Lærarane opplevde organiseringsforma som utfordrande i byrjinga, då dei ikkje kjende til prinsippa for modellen. Det førte til endring i eiga rolle i undervisinga. Det dei tidlegare var vane med var å ha ei deduktiv rolle, mens no opplevde dei å i større grad vera rådgjevar og rettleiar. Etter å ha vorte nokre erfaringar rikare, ser dei på fleire av momenta i TGFU som føremålstenlege for ballspelundervisinga. Dei meiner likevel at modellen består av for mange moment, og at det vert for tidkrevjande og stressande å nytta alle delane.

Abstract

In discussions regarding the content of the physical education subject, ball games have been a central theme. It has often been taught in a dominant sports course, where it has benefited much of the time from isolated technique training. Teaching Games for Understanding (TGFU) is a tactical approach to ball games, which was tested in physical education at a youth school. It has previously been done little research on this model, and especially in Norway. In this context, it was desirable to test how teachers experienced the use of this model, and how they perceived the students in the teaching where TGFU was used.

The master's thesis' theoretical basis emphasizes model-based practice, and how the technical approach is taught in the physical education subject. Furthermore, it is emphasized what content and principle is present in the TGFU model. Utilizing a tactical, rather than a technical approach to ball games, is about what didactic choices one makes. The didactic triangle is therefore drawn in. This forms a good basis for relating the teachers' experiences of the model to the model's principle and the didactic choices that form the basis of the teaching situation.

Qualitative method was selected based on the problem. Data for the assignment were collected through observations of ten physical education sessions, divided between the 9th and 10th grade, where the students were markers. Furthermore, the sub-methods of reflecting conversations and focus group interviews were used. The sample that took part in the study consisted of three physical education teachers at the lower secondary level. The reflection interviews were conducted immediately after each teaching session. The focus group interview with the three informants was at the end of the data collection period, when all the sessions had been completed.

Findings from the study show that teachers experience TGFU as a teaching model that gives students opportunities to take more responsibility for their own learning. The teachers experienced that a larger part of the student group took part in the teaching, both in the form of physical active participation and reflections in the discussion groups in plenary.

Through this form of teaching, the students learned both the technical and tactical sides of the ball game in game-related exercises.

The teachers experienced this form of organization as challenging in the beginning, as they did not know the principles of the model. It also led to a change in one's own role in teaching. What they were previously used to was having a deductive role, while now they experienced being more of an advisor and guide. After having some more experiences with this model, they look at several of the elements in TGFU as object-oriented appropriate for the teaching of ball games. However, they believe that the model consists of too many elements, and that it is too time-consuming and stressful to use all the parts.

Føreord

Hausten 2017 byrja eg på grunnskulelærerutdanninga på Høgskulen på Vestlandet. Dette femårige studiet avsluttar eg våren 2022, kvar eg gjennomfører eit forskingsprosjekt som resulterer i denne masteroppgåva.

Å skriva ei masteroppgåve har utfordra meg på mange område. Det har vore både krevjande og interessant. Eg har utfordra meg sjølv og mine fagkunnskapar. Arbeidet med dette prosjektet har bidrege til refleksjonar rundt eigen praksis, og auka interesse for undervisningsmodellar i kroppsøvingsfaget. Det er i denne samanheng fleire viktige personar som fortener ein takk.

Eg vil takka mine informantar for positive opplevingar, frustrerande situasjonar og kvardagslege utfordringar i kroppsøvingsfaget. Det har vore ein lærerik prosess, kvar eg har kjent på utfordringar, og god støtte i frå dei tre informantane som deltok i prosjektet. Takk for at eg fekk ta del i kroppsøvingsundervisinga dykkar.

Rettleiarane mine, Øystein Lerum og Håvard Grøteide, fortener ein stor takk. Dei har vore til god hjelp undervegs i denne prosessen, og har bidrege med god fagleg kunnskap. Dei har kome med motiverande og oppmuntrande ord, og samstundes utfordra meg på å gjera eigne val og refleksjonar. Utan deira hjelp hadde det vore vanskeleg å koma i mål!

Eg ynskjer å retta ein stor takk til mine medstudentar. Det sosiale samværet på «masterrommet» har vore ein motiverande faktor i seg sjølv, i tillegg til alle faglege diskusjonar. Det har vore til stor nytte å dela utfordringar og spørsmål, og hjelpa kvarandre i prosessen fram mot målet. Vidare ynskjer eg å takka gode vener for oppmuntrande ord, og hyggelege avbrekk frå masterskrivinga. Eg vil gje ein spesiell takk til mor som har korrekturlese heile oppgåva. Det har vore til stor hjelp.

Sogndal, mai 2022

Therese Figved

Innholdsliste

Samandrag.....	ii
Abstract	iv
Føreord	vi
1.0 Innleiing	1
1.1 Bakgrunn for prosjektet	1
1.2 Problemstilling	4
1.3 Oppgåva sin struktur	5
2.0 Tidlegare forskning	6
3.0 Teoretisk forankring	9
3.1 Skulepolitiske rammer	9
3.2 Didaktikk.....	10
3.2.1 Den didaktiske modellen- den didaktiske trekanten.....	11
3.3 Modellbasert praksis.....	12
3.4 Tradisjonell ballspelundervising - teknisk tilnærming til ballspel.....	13
3.5 Ei taktisk tilnærming til ballspel- Teaching Games for Understanding.....	14
3.5.1 Teaching Games for Understanding - ein seksstegsmodell.....	15
4.0 Metode	18
4.1 Kvalitativ metode	18
4.2 Vitskapsteoretisk tilnærming	18
4.3 Forskaren si rolle	19

4.4 Aksjonsforskning	21
4.4.1 Utval av informantar	22
4.4.2 Gjennomføring av studien i fire fasar	23
4.5 Datainnsamling	25
4.5.1 Det kvalitative intervjuet	25
4.5.2 Observasjon	28
4.5.3 Refleksjonssamtalar	30
4.6 Transkribering	31
4.7 Analyse	31
4.8 Kvalitetssikring	34
4.8.1 Reliabilitet	34
4.8.2 Validitet	36
4.9 Etske vurderingar	38
4.9.1 Formell godkjenning av forskingsprosjektet	38
4.9.2 Informert samtykke	39
4.9.3 Konfidensialitet	40
5.0 Resultat	41
5.1 Lærarane si oppleving med TGFU	41
5.1.1 Formidling av modellen til elevane	41
5.1.2 Tidkrevjande med ny undervisningsmodell	43
5.1.3 Inntrykket lærarane sit att med etter avslutta periode	44

5.2 Lærarane sine opplevingar av elevane i TGFU.....	45
5.2.1 Introduksjon til ny tilnærming i ballspel.....	45
5.2.2 Deltaking.....	47
5.2.3 Konkurrans- og vinnarinstinkt.....	48
5.3 Lærar si rolle ovanfor elevane med bruk av TGFU.....	49
5.3.1 Refleksjon om ballspel.....	50
6.0 Diskusjon.....	52
6.1 Møtet med Teaching Games for Understanding.....	52
6.1.1 Utfordrande med ny undervisingsmodell.....	52
6.1.2 Balanse mellom didaktikk og prinsippa for TGFU.....	54
6.1.3 Endring i fokus.....	55
6.2 Elevane sine forventningar.....	57
6.2.1 Refleksjon.....	57
6.3 Vidareutvikling av undervising.....	58
6.4 Styrker og svakheiter.....	59
7.0 Avslutning og vegen vidare.....	62
7.1 Oppsummering av arbeidet.....	62
7.2 Vegen vidare.....	63
Litteraturliste.....	65
Vedlegg.....	71

Tabellar

Tabell 1: Oversikt over fasane i datainnsamlinga

Figurar

Figur 1: Modell for Teaching Games for Understanding. Omsett til norsk.

1.0 Innleiing

Ballspel utgjer ein stor del av kroppsøvingsfaget i skulen. Om lag halvparten av kroppsøvingstimane i Danmark og Storbritannia er via til ballspel (Ronglan, 2003, s. 92). Tilsvarande funn er gjort i Noreg, kvar det har vorte gjort undersøkingar som viser at over 3000 norske grunnskuleelevar gjev dei same svara. Det er ballspel som tek størst plass i undervisninga i kroppsøvingsfaget (Moen et al., 2018, s. 43). Det visar at ballspel er noko elevane har mykje erfaring med, og noko dei er vane med å verta undervist i.

I denne masteroppgåva er det eit ynskje om å sjå nærmare på kroppsøvingslærarar sine erfaringar ved bruk av undervisningsmodellen Teaching Games for Understanding (TGfU). Det er ein undervisningsmodell som vert nytta i ballspel i kroppsøving, kvar føremålet er å bidra til auka speleforståing og taktisk innsikt innanfor det aktuelle ballspelet (Møller, 2016, s. 153). I arbeidet med denne masteroppgåva vart det gjennomført ei aksjonsforskning i kroppsøvingundervisning. Perioden varte i fem veker, kvar tre lærarar og eg som forskar hadde eit tett samarbeid. Innleiingsvis vil eg gjera greie for bakgrunnen for prosjektet, presentasjon av problemstilling og oppgåva sin struktur.

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Bakgrunn for val av tema er grunna i fleire erfaringar eg har gjort opp gjennom åra. Oppvekst, idrettsaktiv bakgrunn, skulegang og utdanning er blant nokre av dei. Val av tema er samstundes gjort på grunnlag av eit framtidretta blick mot den lærarkvardagen eg sjølv skal ut i om kort tid.

Ballspel har gjennom heile min oppvekst vore ei stor interesse som har prega store delar av min kvardag. Eg har vore ein del av eit fotballag sidan eg var 8 år gamal, og har hatt stor glede av den idretten gjennom mange år. I kvardagen som elev, og seinare som kroppsøvingslærarstudent og lærarvikar, har eg hatt glede av eit variert utval idrettsaktivitetar. Interesse kjem av mange positive erfaringar og lærerike opplevingar, som elev, utøvar, trenar og lærar. Eg har, samstundes med mine gode opplevingar og positive erfaringar, opplevd at mine medelevar ikkje har hatt same gleda av å delta i idrettsaktivitetar. I løpet av åra i grunnskulen, har fleire av mine vener gitt uttrykk for å

mislika kroppsøvningsfaget på grunn av store mengder ballspel i undervisinga. Dei har uttrykt negative opplevingar med ballspel i kroppsøving, mogleg på grunn av ei organisering av kroppsøvningsundervising retta mot å utvikla deira tekniske dugleikar i ballspelet. Dette vert støtta av forskning gjort på feltet. Det kjem fram av resultatata til Tangen og Husebye (2019, s. 16) at elevane med ei negativ historie i faget, uttrykkjer større glede når fokuset på utvikling av tekniske dugleikar vert mindre. Dette er blant motivasjonsfaktorane for at eg som framtidig kroppsøvningslærer ynskjer å endra, og utvikla ballspelundervisinga i kroppsøving i skulen. Eg ynskjer at dei elevane eg skal undervisa, skal få moglegheit til å kjenna på liknande erfaringar som eg sjølv gjorde.

Då eg som kroppsøvningslærarstudent opplevde ein ny innfallsvinkel i ballspelundervising i utdanningsløpet, vart innstillinga mi til ballspel i kroppsøvningsfaget endra. Eg erfarte at det gjekk an å introdusera og aktivisera elevar i ballspel med eit anna fokus enn på øving av teknikkar og den typiske idrettsdiskursen. Bakgrunnen for omgrepet idrettsdiskurs handlar om å leggja opp kroppsøvningsfaget til å utvikla idrettslege ferdigheiter, kvar målet er å prestera og konkurrera mot andre (Larsson & Nyberg, 2017). Det vart til dømes auka fokus på lek og meistring. På bakgrunn av nye impulsar og eit kritisk blick på tidlegare praksisar, har eg fått eit større fokus på læraren si rolle i undervisinga. Samstundes har eg fått innblikk i, og vorte medviten læraren si makt over korleis kroppsøvningsundervisinga vert lagd opp. Det handlar til dømes om korleis ein tolkar læreplanen, vel tema for undervising, og korleis ballspel vert undervist i.

Ein av motivasjonsfaktorane for masterprosjektet er å gjera ei undersøking som kan bidra til at min lærarpraksis kan verta forbetra, ved å gjera tiltak i undervisinga som bryt med den dominerande idrettsdiskursen i kroppsøvningsfaget. I studien min ynskjer eg å kunna nytta tradisjonelle rørsleaktivitetar, men i ei anna form enn i ei tradisjonell tilnærming. Det er blant motivasjonsfaktorane at eg ynskjer å ta omsyn til og motivera alle elevar, slik at dei kan verta stimulert til livslang rørsleglede og ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnadar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Eg ser på det som føremålstenleg for eigen praksis å undersøka korleis eg kan leggja til rette for ei undervising i ballspel, som gjer at både dei elevane som er aktive i idrettar på fritida og dei som ikkje er det, vert i vareteke i planlegging og gjennomføring av undervisinga. Det er viktig å ta omsyn til trivsel og fagleg utbyte blant

alle elevane. Det vil samstundes vera viktig å ta omsyn til faget sine sentrale verdiar. Eg ynskjer å gjera ein praktisk studie, kvar eg sjølv vert ein del av forskingsfeltet. Eg har som mål å kunna gje noko tilbake til informantane, samstundes som eg sjølv gjer naudsynt datainnsamling. Eg håpar difor at både informantane og eg dreg nytte av denne prosessen, og at det kan vera ei inspirasjonskjelde for begge partar i yrkeskvardagen.

Nasjonal og internasjonal forskning viser at kroppsøvingfaget i skulen er prega av lærarstyrt undervising når det gjeld undervisningsmetodar og innhald (Moen et al., 2018; Standal et al., 2020). Ei av utfordringane som går att i den norske kroppsøvingundervisinga er at lærar instruerer elevane i korleis dei skal forbetra helsa, og sine idrettslege ferdigheiter gjennom gitte øvingar (Hordvik & Aaring, 2021, s. 194; Kunnskapsdepartementet, 2019). Undervisinga som skal vera utforskande og elevaktiv, viser seg å i stor grad vera lærarstyrt og basert på tradisjonar, både i forhold til innhald og undervisningsmetodar (Moen et al., 2018, s. 74). Det er ikkje tilfelle hjå alle kroppsøvingslærarar. Mange lærarar har varierte og differensierte øvingar, kvar elevane får lagd til rette for gode moglegheiter for å utvikla seg sjølv og oppleve faget som meiningsfullt (Hordvik & Aaring, 2021, s. 194). Resultata frå forskinga til Moen et al. (2018, s. 74) viser at både lærarar og elevar meiner at det er ei deduktiv tilnærming som pregar kroppsøvingundervising i den norske skulen. Lærarane og elevane ynskjer ein meir variert bruk av undervisningsmetode, slik at det ikkje skal verta så einsformig med læraren sine forklaringar og øvingsbilete, i følgje Moen et al. (2018, s. 74).

I kroppsøvingundervisinga er det viktig å fremja læring og skapa trivsel blant elevane. Det kan vera naudsynt å leggja opp til ulikt innhald i undervisinga, for å imøtekoma alle elevane og deira interesser. Undersøkingane til Borgen og Leirhaug (2012), og Moen et al. (2018) viser at det går att at dei som driv med idrett på fritida, trivs betre i kroppsøvingfaget. Moen et al. (2018, s. 36- 37) sine undersøkingar viser at 81,1 prosent av elevane som driv med idrett meir enn tre gongar i veka, seier at dei liker kroppsøvingfaget "veldig godt". Trenden som er eintydig vist i resultata deira, er at den delen elevar som likar faget "veldig godt" søkker med graden av involvering i trening og idrett på fritida. Irina Burchard Erdvik (2020) sine funn viser at dei som deltek på ein organisert idrett på fritida har ein fordel i faget. Mens dei elevane som ikkje driv med idrett på fritida, i større grad mistrivast og «fell utanfor» i kroppsøvinga. Dei idrettsaktive elevane kjenner både større tilhøyring, og får eit

større utbytte av faget, enn kva resten av elevgruppa gjer. Lærarane i faget skal løna dei som er gode i kroppsøving, og ikkje dei som er gode i idrett, i følgje Erdvik (2020). Samstundes framhevar Sävfenbom et al. (2015, s. 640) at over ein tredjedel av elevane som seier at dei likar faget, meiner at kroppsøving kunne vorte undervist i på andre vis.

Forskarar føreslår ein modellbasert praksis som ei alternativ undervisningsform med intensjon om å bidra til endring i læraren si oppfatning av føremål med faget, og korleis dei legg opp undervisninga si (Hordvik & Aaring, 2021, s. 191). Det er ei undervisningsform som i større grad vektlegg elevsentrert undervisning, og går meir bort frå den deduktive forma for undervisning (Casey & Kirk, 2021).

1.2 Problemstilling

Ei problemstilling vil vera ein sentral del gjennom heile forskingsprosessen, då den vil gje tydelege retningslinjer for val av metodisk og fagleg innhald (Thagaard, 2018, s. 46).

Problemstillinga bør vera så open at prosjektet kan inkludera interessante tema som kjem opp undervegs. Føremålet med mitt forskingsprosjekt er å bidra til auka kunnskap på alternative former å utføra ballspelundervisning i kroppsøvingfaget på, då det er manglande forskning på feltet. På bakgrunn av forskarar sitt forslag til utvikling av ei alternativ undervisningsform i ballspel i kroppsøvingfaget har eg utarbeidd, og ynskjer å utforska problemstillinga som vidare vert presentert. Eg har i arbeidet med denne masteroppgåva mål om å undersøkje korleis Teaching Games for Understanding (TGFU) kan nyttast som ein undervisningsmetode i ballspel i kroppsøvingfaget. Ut frå lærarane sine erfaringar og refleksjonar, og eigne observasjonar og erfaringar frå praksisfeltet, vil eg reflektera over korleis modellen kan nyttast i kroppsøvingundervisninga. Det vil samstundes vera føremålstenleg å ta omsyn til lærarane sine oppfatningar av elevane i møte med denne modellen.

Eg ynskjer å kasta lys over korleis lærarar opplev å nytta TGFU som ein undervisningsmodell i kroppsøving. Eg er interessert i deira erfaringar frå planlegging- og førebuingfasen, og kva inntrykk og erfaringar dei sit att med etter avslutta periode. I tillegg ynskjer eg å få fram lærarane sine opplevingar av elevane i møte med TGFU. Eg er nysgjerrig på korleis lærarane opplev elevane si deltaking, uavhengig av og samanlikna med tidlegare undervisning i ballspel

i kroppsøving. Det vil vera interessant å høyra om lærarane ser nytteverdien av modellen. Vidare vil eg lærarane skal gje uttrykk for sine tankar kring eventuell vidare bruk av modellen, eller nokre av prinsippa bak, i si yrkesutøving. Ut frå kva deira preferansar for vidare bruk av TGFU er, håpar eg informantane vil gje meg ei grunngjeving for kvifor dei svarte det dei svarte. I gjennomføring av øktene, vil det verta interessant å sjå korleis dei underviser, let elevane ta del i undervisinga og korleis lærar skapar gode lærings situasjonar.

1.3 Oppgåva sin struktur

I det neste kapitlet vil eg presentera tidlegare forskning om TGFU, og kva tidlegare opplevingar og erfaringar lærarar har med bruken av denne modellen i kroppsøving sfaget. Det vil vidare verta brukt i diskusjonskapitlet for å belysa ulike sider av funna ved studien. I kapittel 3 vil eg plassera masteroppgåva innanfor skulepolitiske rammer, deriblant i forhold til læreplanen. Før det vidare vert gjort ei innføring i den teoretiske forankringa til studien. Det vil bestå av relevant kunnskap om didaktikk, med fokus på den didaktiske trekanten, modellbasert praksis og undervisningsmodellen TGFU. Dei metodiske vala som har vorte gjort i samband med denne studien vil verta presentert i kapittel 4. Då vil val av metodisk tilnærming, vitskapsteoretisk ståstad, og forskaren si rolle verta presentert. Vidare i kapitlet vil eg gjera greie for arbeidet og prosessen kring innsamling av data, handsaming av data, kvalitetssikring og etiske retningslinjer. I kapittel 5 vil presentasjon av funna verta gitt, og vidare i kapittel 6 vil desse verta diskutert i lys av tidlegare forskning, teoretiske forankring og opp mot problemstilling. I siste og avsluttande kapittel vil ei oppsummering av arbeidet med studien verta presentert. I tillegg vil det verta lagt fram tankar kring vidare forskning på studien sin tematikk, og vidare bruk i yrkeskvardagen.

2.0 Tidlegare forskning

Eg vil i dette kapittelet presentera forskning gjort på kroppsøvingfeltet i forhold til modellbasert praksis i skulen. Eg vil leggja fram forskning gjort på undervisningsmodellen TGFU, og korleis denne har vorte praktisert i skulen. Til slutt vil eg leggja fram resultatata frå studiar av lærarar og elevar sine erfaringar og opplevingar knytt til TGFU.

Proessen med å søka etter relevant forskning og litteratur som omhandla aktuelle tema, starta då prosjektet sitt problemområde vart vurdert og kjent. Bøkene og artiklane som dannar grunnlaget for denne delen av oppgåva, har eg funne gjennom å nytta søkemotorane Oria, SportsDiscus og Google Scholar. Funna eg har gjort har eg nytta ved å blant anna søka på orda “Teaching Games for Understanding”, “Teaching Games for Understanding i norsk kroppsøving”, “ballspill” og “kroppsøving”, “TGFU” og “skolen”, og “TGFU” og “physical education”. Etter gjentekne søk resulterte det i eit lite tal studiar gjort på kroppsøvingundervising med bruk av TGFU. Det dannar grunnlag for å bidra i auka kunnskapsproduksjon i emnet. Grunna mangel på relevant, tidlegare forskning, har eg presentert funn gjort i tidlegare masteroppgåver innanfor forskningstema.

Det har vorte gjort både internasjonale og nasjonale studiar av lærarar sine opplevingar og tankar kring bruken av TGFU i undervisinga. I McNeill og Fry (2011) sin studie, som vart gjort i Singapore, deltok tre kroppsøvingslærarar kor kvar nytta ei taktisk tilnærming til ballspel i si undervising. Dei tre lærarane vart sett til å undervisa i eit ballspel kvar. Kvar lærar skulle undervisa i kvar sin ballspelkategori, som høvesvis var innovasjonsspel, nettspel og slagspel. Elevane sine personlege motiv i møte med dei ulike ballspela vart nytta. Ut frå sin studie fann McNeill og Fry (2011) overtydande argument for den taktiske tilnærminga, samanlikna med den tekniske tilnærminga. Pedagogikken som vart nytta, var basert på TGFU, og genererte eit meistringsorientert læringsklima blant elevane (McNeill & Fry, 2011).

I Aarstad Page (2016) sitt masterprosjekt undersøkte han undervisningspraksis i ballspel i kroppsøvingfaget, med fokus på taktisk og teknisk tilnærming i ballspelundervisinga i faget i ungdomsskulen. Funna viser, på bakgrunn av mine observasjonar og intervju, at læraren si planlegging og gjennomføring vert forma av ei tradisjonell tilnærming til ballspel.

Undervisinga inneheldt i stor grad tekniske øvingar, som var isolerte og lite spelrelaterte. Då ballspel var fokus i oppgåva, vart undervisingsmodellen TGFU brukt som eit teoretisk grunnlag. Resultata som Aarstad Page (2016) fann i sin studie, viser at lærarane som var med i undersøkinga, brukar fleire av kjenneteikna på TGFU i undervisinga si. Dei er likevel ikkje medviten den taktiske tilnærminga dei nyttar i undervising i ballspel i kroppsøvingsfaget. Dette er noko Aarstad Page (2016) meiner at lærarane kunne vorte meir medviten på i bruken av TGFU. I tillegg meiner han at lærarane i større grad kunne vektlaagd den taktiske tilnærminga i ballspel, for å fremja auka trivsel i ballspelundervisinga.

I samband med min studie er det i tillegg relevant å sjå på forskning som omhandlar modellbasert praksis og nytta av TGFU i undervising. Det har vorte gjort ein del forskning på modellbasert praksis dei to siste tiåra, då det er ei alternativ form for undervising, som bryt med tradisjonell undervising. Hovudtema for øktene kvar modellbasert praksis har vorte nytta, vert sett ut frå kompetansemåla i læreplanen. Modellbasert praksis er ei elevsentrert tilnærming, kvar det vert vektlaagd eit gjensidig forhold mellom læring, innhald, undervising og kontekst (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196).

TGFU er ein av dei pedagogiske modellane som vert nytta. I studiar kvar ein har samanlikna undervising med TGFU opp mot tradisjonelle teknikktilnærmingar i ulike ballspel, viser at TGFU ofte gjev høgare grad av aktivitet, større motivasjon og betre utvikling av kompetanse og forståing av spelet (Ronglan, 2008, s. 135). Turner og Martinek (1995), sitert i Ronglan (2008, s. 135), har gjort eit forsøk som inkluderer 71 elevar som skal læra innebandy ved høvesvis teknikkbasert tilnærming og TGFU. Resultata viser at elevane i gruppa med TGFU-undervisinga hadde betre kontroll på ballen, var meir effektive i pasningsspelet og tok betre avgjerder innanfor pasningsspelet, enn dei andre. TGFU-tilnærminga viser seg difor å vera meir føremålstenleg når det skal setjast ferdigheiter ut i eit ferdig spel (Turner & Martinek, 1995, sitert i Ronglan, 2008, s. 135).

Allison og Thorpe (1997) har gjennomført ein studie som viser innverknaden undervisingsmodellen TGFU har hatt på elevane. Funna viser fleire fordelar ved å nytta TGFU i forhold til elevane sine betra taktiske og tekniske ferdigheiter. Det vart samstundes større grad av elevinvolvering og elevmedverknad. Lærarane, som tok del i studien til Allison og

Thorpe (1997), opplevde auka grad av moglegheiter og tid til å observera og følgja opp elevar undervegs i undervisinga. Forskinga deira viser at bruken av TGFU verka positivt på dei svakare elevane i ballspel. Desse elevane fekk oppleve meir glede, høgare sjølvtilitt og innsatsvilje i undervisinga (Allison & Thorpe, 1997).

Balakrishnan et al. (2011) hevdar at det er signifikante skilnadar i elevane sine kognitive evner når ei TGFU-tilnærming vert nytta, framfor ei tradisjonell tilnærming. Resultata hans viste at elevane si taktiske forståing og evne til å ta gode val i fullskalaspellet, var betre enn elevane som tok del i den tekniske tilnærminga (Balakrishnan et al., 2011). Vidare vektlegg Balakrishnan et al. (2011) at den taktiske forståinga elevane utviklar, vil kunna bidra til auka lyst til å halda fram med og delta i ballspelaktivitetar i framtida.

Trass i ballspel si enorme utbreiing i kroppsøvfingsfaget, syner litteraturgjennomgangen ovanfor at det er knapp forskning på lærarar si erfaring med TGFU. Studiane viser at det er vesentlege skilnadar i elevane si utøving av ballspelaktiviteten, avhengig av om dei har delteke i ei taktisk eller teknisk tilnærming. Dei viser samstundes at det vert ei meir elevsentrert undervising, om ein nyttar prinsippa for TGFU, og at det er auka trivsel med deltakinga i taktisk tilnærming.

3.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil eg gjera greie for teori som dannar grunnlaget for analyse og drøfting av resultatane. Teorien skal hjelpe til med å konkretisera og belysa problemstillinga eg ynskjer å undersøka. Eg skal fyrst gjera ei framstilling av dei skulepolitiske rammene for oppgåva. Dei skulepolitiske rammene kan ikkje verta rekna for å vera teori, men vert likevel presentert her då det er med på å danna eit grunnlag for studien. Dei skulepolitiske rammene vert presentert gjennom gjeldande læreplan og den sin overordna del, kjerneelement og kompetansemål. Deretter vil eg presentera relevant litteratur kring didaktikk og korleis ein didaktisk modell kan nyttast i forhold til planlegging og evaluering av undervising. Vidare vil eg gjera greie for modellbasert praksis, med vektlegging på TGFU.

3.1 Skulepolitiske rammer

Den nye læreplanen for grunnskulen og vidaregåande opplæring tok til å gjelda i 2020, etter Kunnskapsdepartementet si utarbeiding av den over fleire år. I fagfornyinga har innhaldet i kroppsøvingsfaget vorte oppdatert, for at elevane skal læra det som er relevant å kunna i dagens samfunn og arbeidsliv. I den nye læreplanen for kroppsøving har fokuset vorte flytt frå idrettsaktivitetar, til øving og deltaking i rørsleaktivitetar. Faget har vorte eit mindre idrettsretta fag (Utdanningsdirektoratet, 2019). Doktorgradstipendiat Erdvik (2020) trur den nye læreplanen kan vera med på og endra fokuset i fokusområda, og vurderingsarbeidet for lærarane. Ho legg vekt på at det er mykje mindre prestasjonsfokus, og at å prestera i idrett ikkje er noko mål i seg sjølv i tråd med den nye læreplanen (Erdvik, 2020).

Kunnskapsdepartementet (2017) uttalar at den overordna delen av læreplanen er tett knytt til dei spesifikke læreplanane i dei ulike faga. Det krev difor at begge vert nytta i planlegging av undervising. Tilknyttinga mellom overordna del og læreplanen kjem særst til syne i læreplanen sin relevans og sentrale verdiar, kjerneelement og tverrfaglege tema. Ut i frå Aasland et al. (2020, s. 37) sine analysar har det skjedd ei utvikling frå tidlegare læreplanar. Det har vorte større fokus på mangfald av kompetanse, heller enn idrettsspesifikk kompetanse (Aasland et al., 2020, s. 37). I kroppsøvingsfaget sine kjerneelement er det definert at elevane skal løysa utfordringar og oppgåver i ein læringsfellesskap og kunna reflektere over samspel, samhandling og likeverd (Kunnskapsdepartementet, 2019). I mange

rørsleaktivitetar er deltaking, medverknad og samarbeid naudsynt for å fremja læring hjå seg sjølv og andre. Det inneber å anerkjenna ulikskap og inkludera alle, uavhengig av føresetnader (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Ballspel kan vera eit omgrep som kan knytast til fleire av kompetansemåla og omgrepa i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, då det ikkje har vorte spesifikt nemnd i læreplanen. Kompetansemåla “utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter” og “trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter” er to døme på kompetansemål som ballspel kan knytast til (Kunnskapsdepartementet, 2019). Fokuset i kroppsøvingsfaget har i større grad vorte å ta hand om deltaking, samarbeid, samspel og øving. Det vil vera viktig å syna gjennom val og oppbygging av dei ulike aktivitetane, deriblant i rørsleaktivitetar, kvar ballspel er innlemma (Utdanningsdirektoratet, 2019).

3.2 Didaktikk

Didaktikk er eit vidt omgrep og kunnskapsfelt som vert nytta innan pedagogikken. Det er med på å gje innsikt i spørsmål som angår undervising. Didaktikk er eit uttrykk som ofte vert nytta synonymt med *undervisingslære*. Det er lærar sitt ansvar å tolka læreplantekstane, slik at elevar får moglegheit til å læra den kunnskapen dei har rett på. I arbeidet med planlegging av undervising har difor lærar eit ansvar for å ta omsyn til kva, korleis, kvifor, for kven og når. Didaktikken omhandlar difor kva elevane skal læra, korleis dei skal læra det, og korleis ein skal arbeida for at elevane skal nå dei aktuelle læringsmåla (Nordahl et al., 2013, s. 142). I lærarrolla er ein nøydd til å forholde seg til både den allmenne didaktikken som gjeld generelle, didaktiske tilnærmingar, men også fagdidaktikken. Fagdidaktikken er direkte relevant for det enkelte faget. Der er forholdet mellom mål, innhald, metodar og vurderingsformer, sentralt (Nordahl et al., 2013, s. 143). Samanhengen mellom desse ulike didaktiske kategoriane vert illustrert i Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135) sin modell kalla didaktisk relasjonstenking (Nordahl et al., 2013, s. 144). Innanfor didaktikken har det vorte laga fleire modellar for planlegging, utvikling og evaluering av undervising (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 27). Dei didaktiske modellane vil difor vera eit hjelpemiddel til å gjera opplæringa meir einsarta for elevane, uavhengig av kva lærar som underviser dei (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 78). Modellane vektlegg ulike delar av didaktikken, og

alle vil ikkje vera føremålstenlege til kvart opplegg. I denne oppgåva har eg valt å nytta den didaktiske trekanten som utgangspunkt for vidare diskusjon. Den er ei enklare framstilling av forholdet mellom lærar, elev og innhald, enn kva det er i den didaktiske relasjonstenking-modellen (Nordahl et al., 2013, s. 145).

3.2.1 Den didaktiske modellen- den didaktiske trekanten

I all fagdidaktikk er relasjonane mellom undervisinga sin elev, lærar og innhald det grunnleggjande (Nielsen, 2011, s. 14). Røynda er samansett av mange moment og forhold. Det vert difor nytta ein modell for å konkretisera og utheva dei viktigaste prinsippa av slik situasjonar utspelar seg. Sjølv om situasjonar vert forenkla og skjematiske i modellen, gjev modellen likevel ei oversikteleg forståing av den komplekse undervisinga. Kvar lærar vil tolka, forstå og vektlegga momenta i ein modell ulikt (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135). Elevane i skulen kan difor møte svært ulike undervisingsituasjonar, då dei er basert på lærar si tolking og forståing. Undervisinga vert i større og større grad planlagd i grupper, anten på tvers av trinn eller faggrupper. Elevane vil likevel møte ulik undervising, då den endrast frå lærar til lærar. Vidare skal no den didaktiske trekanten verta presentert.

Heilt tilbake til 1600- talet, og Johan Comenius og hans verk *Didactica Magna*, kan ein spora den didaktiske trekanten. Den illustrerer ein trekant med elev, lærar og innhald i kvart sitt hjørne (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25). Sida mellom elev og lærar er namngjeven kommunikasjonsakse, langs aksene mellom lærar og innhald står det representasjonsakse og aksene mellom innhald og elev vert kalla erfaringsakse. Kommunikasjonsaksen viser forholdet mellom lærar og elev i undervisinga (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Det er eit asymmetrisk forhold, kvar det ofte kan oppstå spenningar. Dette kan førekoma då det er læraren som rår over kunnskapen, som elevane ikkje har. Aksene mellom lærar og innhald, representasjonsaksen, framhevar forventningane som vert stilt til lærarane om planlegging og utforming av mål og innhald i samsvar med læreplanen. Innhaldet i opplæringa er gitt ved læreplanar og lærebøker. Det kan difor oppstå spenningar mellom gitte nasjonale læreplanar og rammeverk, i forhold til læraren sin fridom til val av innhald. Lærarane sine haldningar til representasjonsaksen, kan representera eit vidt spekter. På eine sida kan ein

lærer ha den oppfatninga at innhaldet som vert gitt er pålagt, og at det skal undervisast i slik planane føreskriv. På den anna sida kan lærar si innstilling til innhaldet vera at vedkomande har all rett til å fortolka planar, og til dels definera innhaldet ut frå eigne føresetnadar (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Erfaringsaksen er den siste aksen i modellen. Den synar forholdet mellom innhaldet og eleven. Undervisingsmetodane og innhaldet kan koma i konflikt med, eller tilpassast elevane sine interesser, erfaringar og kompetanse. Alle dei tre aksane avhenger av og påverkar kvarandre. Det er difor fleire omsyn å ta i lærarrolla, då ein som lærar har ei viktig rolle i forhold til relasjonar og oppbygging av læringsmiljø (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26).

I planlegging og gjennomføring av undervising kan lærar si tolking og vektlegging av desse relasjonane vera ulik. Lærar kan til dømes vektlegga erfaringsaksen, og vil dermed fremja elevaktiviteten i planlegginga og gjennomføringa av undervisinga. Men det vil likevel vera viktig at ein i undervisings situasjon vurderer alle elementa i forhold til kvarandre, då samspelet mellom lærar, lærestoff og elev er ein heilskapleg situasjon (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 27). Grunnen til at den didaktiske trekanten vart valt som teoretisk forankring i denne studien var for at relasjonane mellom lærar, elev og innhald, er noko eg ynskjer å gå i djupna på. Det vil i oppgåva verta teke utgangspunkt i lærarane sine opplevingar knytt til TGFU som undervisingsmodell, samt korleis lærarar oppfattar og opplev elevane sine i møtet med modellen. Relasjonen mellom elev og innhald, vil difor ikkje verta utdjupa ut frå elevperspektivet, men ut frå lærarane sine opplevingar av elevane sine reaksjonar.

3.3 Modellbasert praksis

Modellbasert praksis skal vera med å fasilitera undervisinga i faget for at elevane skal oppnå det læringsutbyttet undervisinga er meint å gje (Casey & Kirk, 2021). I følgje Casey og Kirk (2021) vert denne undervisingsforma sett på som elevsentrert. Modellbasert praksis utfordrar den tradisjonelle, lærarstyrte undervisinga som har eit idrettsprega fokus. Den alternative praksisen har meir fokus på pedagogiske praksisar som skal fremja variert og differensiert undervising (Casey, 2016; Casey & Kirk, 2021). Føremålet med dei pedagogiske modellane er å leggja til rette for eit gjensidig forhold mellom læring, undervising, innhald og kontekst (Casey et al., 2021). Det er difor viktig å innlemma relevante elevlæringsmål, sentrale kjerneelement, og undervisingsmetodar i planlegging av undervising i samsvar med

modellbasert praksis (Casey & Kirk, 2021). Måten undervisinga vert lagd opp på, skal bidra til å fremja djupnelæring for eleven (Hordvik & Aaring, 2021, s. 196).

Grunntanken ved bruken av modellbasert praksis er ikkje at lærar slavisk skal følgja og gjennomføra ei oppskrift. Det er handlingar og inspirasjon som bør leggjast som forståing av omgrepa, slik at lærar i sin praksis stadig er i utvikling (Casey et al., 2021). Casey et al. (2021) ynskjer ikkje at lærar skal assosiera "modell" med ein spesifikk måte å gjera ting på, men heller ein prosess for å arbeida mot eit felles mål. Dei ulike pedagogiske modellane har vorte utvikla over ein lenger periode med utgangspunkt i ein teori, til dømes sosial læringsteori. Det har vorte gjort utprøvingar og justeringar, for deretter å ha vorte nytta i skulen i fleire tiår. Forskarane meiner at praksis skal vera ei moglegheit til å utvikla seg sjølv på, og samstundes ei form for undervising som er i kontinuerleg endring. Den modellbaserte praksisen vert sett på som ein inngang til fag- og profesjonsutvikling, då lærarane vert oppfordra til å prøva ut nye pedagogiske modellar. Det er ei kompleks og tidkrevjande handling, og det krev difor vilje, mot og uthald for å testa det ut over ein lenger periode (Casey et al., 2021).

3.4 Tradisjonell ballspelundervising - teknisk tilnærming til ballspel

I følgje Bunker og Thorpe (1986) er det den tradisjonelle ballspelundervisinga som pregar kroppsøvinga i skulen. Den tradisjonelle forma for ballspeltilnærming er kjenneteikna av instruksjonar og teknikkar. Det vil seie at det er læraren som fyrst instruerer og framsynar teknikken, før elevane skal "kopiera" og øva på det læraren nettopp gjorde (Bunker & Thorpe, 1986). Hovudfokuset i denne forma for undervising er at elevane skal terpa på og forbetra sine tekniske ferdigheiter. Denne øvinga skjer i ein isolert situasjon (Bunker & Thorpe, 1986). Det vil seie at terping på ei teknisk øving skjer for seg sjølv, og gjerne utan med- og motspelarar tilstades, og dermed utan spelet sin kontekst. Tanken ved teknisk tilnærming er at dei tekniske elementa skal meistrast isolert, før ein set saman elementa steg for steg. Då ein skal delta i det ferdige spelet, skal teknikkane ein har øvd på, nyttast der. Når ein spelar eit spel kan det vera vanskeleg å utføra dei ulike teknikkane på same vis som når ein øvde på dei i ein isolert situasjon. Situasjonen vert ikkje reell når ein øver isolert, samanlikna med å terpa på teknikken i eit samspel med medelevar (Bunker & Thorpe, 1986).

Det er fleire ulike definisjonar og oppbyggingar på den tekniske, tradisjonelle tilnæringsmetoden. Metzler (2005) meiner at den tradisjonelle tilnærminga er bygd opp av tre steg: å visa, å gjennomføra og å øva. Ronglan (2003, s. 102) har ei anna form for presentasjon av den tradisjonelle tilnærminga: fyrst teknikk, og deretter spel. Allison og Thorpe (1997) påpeikar at denne forma for struktur på økta i ballspelundervising er oppbygd av oppvarming, teknikktrening og avsluttande spel.

3.5 Ei taktisk tilnærming til ballspel- Teaching Games for Understanding

På 1970- og 1980- talet vart det gjort mange forsøk på å utvikla gode modellar for og fremja læring innafor ballspelmiljø (Ronglan, 2003, s. 104). David Bunker og Rod Thorpe, som begge er forskarar ved Loughborough University i England, var i 1986 leiarar i ballspelgruppa som prøvde å utvikla ei alternativ tilnærming til tradisjonell ballspelundervising (Bunker & Thorpe, 1986; Ronglan, 2003). Resultatet av prosjektet vart Teaching Games for Understanding (TGFU). Modellen vart utvikla over tid, og det nye momentet i forhold til den tradisjonelle undervisinga, var innfallsvinkelen på det tekniske aspektet ved spelet.

Forskningsgruppa til Bunker og Thorpe (1986) meinte at den forma for teknisk innfallsvinkel som vart brukt i skulen, ikkje bidrog til læring av ballspelet som elevane tok del i i si undervising. Dei meinte at fokuset i lærarane sine tilbakemeldingar til elevane, burde endrast frå teknikkfokusert til taktikkfokusert (Bunker & Thorpe, 1986). Bunker og Thorpe (1986) meinte at det ville kunna bidra til ei positiv overføring av ny lærdom for elevane. Modellen har vakse fram som ein subjeksentrert og dannelsorientert modell, som vert nytta for innlæring og utvikling av ballspelferdigheiter. Det sentrale i modellen er å utvikla eleven si evne til speleforståing, og taktisk innsikt i spelet sin bakgrunn. Frå eit dannels- og læringsperspektiv er det heilskapen i balløvinga og læringsprosessen som står i fokus. Samspelsevne, kreativitet og speleglede er sentrale i skildringa av TGFU. Haldnings-, kunnskaps- og ferdigheitsmål som vert sett i samanheng med planlegging av kroppsøvingstimane vert, ved bruk av denne modellen, inkludert i premissa for sjølve modellen (Møller, 2016, s. 151- 157).

Bunker og Thorpe (1986) sine observasjonar viser at lærarinstruksjonar og teknikktraining pregar store delar av ballspelundervisinga. Dei britiske forskarane observerte at lite av undervisingstida vart nytta til å utføra det aktuelle ballspelet. Forskarane opplevde at det var lite samanheng mellom teknikkane elevane terpa på, og korleis desse vart nytta i sjølve spelet. På bakgrunn av sine observasjonar hevda Bunker og Thorpe (1986) at teknikktraininga mangla kontekst, og var isolert frå spelet. Dei to forskarane meinte at elevane si oppleving av den tradisjonelle forma for innlæring av ballspel var demotiverande og keisam. Ein kan sjå samanheng mellom dei påstandane, og at elevane ikkje opplevde meistring i spelet (Bunker & Thorpe, 1986).

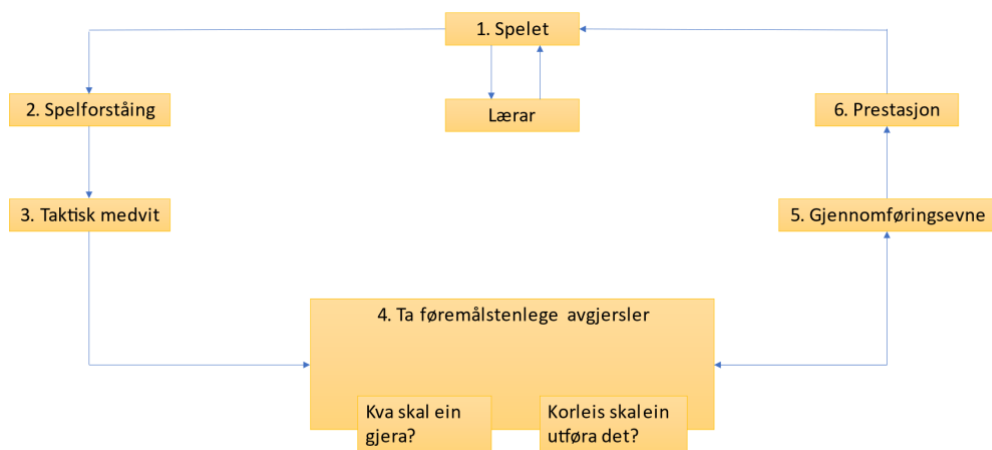
Med bakgrunn i sine observasjonar, valte forskarane frå Loughborough University å forma TGFU som ei spelsentrert tilnærming til ballspelet det vert undervist i (Ronglan, 2003, s. 104). Den spelsentrerte tilnærminga vert grunna med studiar som viser at elevane ofte vert motivert av å spela spelet, og ikkje av å driva teknikktraining. TGFU- modellen fremjar og tek hand om både det tekniske og taktiske aspektet med eit ballspel. Ved å nytta TGFU- modellen i undervising, kan elevane gjerne tileigna seg ein god basis i begge aspekta. Det vil vera ein fordel då både taktiske og tekniske former ofte vert brukt i øvingar.

Bunker og Thorpe (1986) si undersøking viser at elevane opplev den tradisjonelle undervisningsforma i ballspel som lite motiverande. I tillegg vert det vektlagt at den undervisningsforma ikkje bidreg i stor nok grad til å utvikla speleforståinga til elevane. For at elevane skal få ei god oppleving, som skapar gode og morosame minne i kroppsøvingsfaget, er det difor føremålstenleg å nytta ei spelsentrert tilnærming som TGFU (Møller, 2016, s. 153). Ved å nytta TGFU vil difor elevane konsentrera seg om å læra kva ferdigheiter som er naudsynte for at ballspelet skal fungera, i staden for å læra korleis ein skal utføra teknikkane i ei isolert handling (Turner, 2005, s. 80).

3.5.1 Teaching Games for Understanding - ein seksstegsmodell

TGFU vert sett opp som ein seksstegsmodell (Figur 1), for å visa korleis ein kan gå fram for å utvikla elevar til tenkande individ i ballspel. Vidare vil eg presentera i korte trekk kva stega i

modellen inneber. I ei undervisningsøkt kvar TGFU vert nytta, vil økta starta med eit innleiande spel tilpassa elevane sitt ferdigheitsnivå. Deretter vert reglane og viktige prinsipp for spelet introdusert, eller sett i saman med elevane, i fase 2. Det har til hensikt å skapa betre flyt i spelet. Vidare i fase 3 introduserer og gjer lærar elevane medvitne på taktiske problemstillingar og utfordringar dei kan måtta løysa i utføring av spelet. I fase 4 vil elevane verta utfordra til å ta føremålstenlege, gode val på kva som skal gjerast, og korleis det skal utførast. Deretter vert elevane introdusert for ferdigheitstrening, kvar dei får øva på teknikkar i spelrelaterte øvingar, i fase 5. I siste fase av økta vert elevane sett tilbake i det modifiserte spelet. Intensjonen er då å prøva ut og nytta ferdigheitene og kunnskapane dei har tileigna seg i løpet av økta (Møller, 2016, s. 154). Dei kroppsøvlingslærarane som nyttar TGFU, ser fleire fordelar av å nytta ei taktisk tilnærming til ballspelet. Modellen legg til rette for øvingar som i større grad kan overførast til spelet, enn kva det er i ei teknisk, tradisjonell tilnærming (Mitchell et al., 2013, s. 8). Under er ein illustrert modell av korleis TGFU-modellen heng saman. Denne modellen er tilpassa med utgangspunkt i Bunker og Thorpe sin «Model for games teaching» (Bunker & Thorpe, 1997, s. 53). Det har vorte gjort ei eiga tolking og omsetjing til norsk.



Figur 1: Modell for Teaching Games for Understanding. Omsett til norsk.

Eit av dei viktige pedagogiske prinsippa ved bruk av TGFU- modellen er at lærar stiller elevane opne spørsmål, som handlar om eit problem eller ei utfordring knytt til spelet. Det

vil vera naudsynt med spørsmål, for at elevane i saman skal danna ein sosial interaksjon. Vidare i den sosiale konteksten, kan då elevgruppa diskutera ulike måtar å løysa problemet på. For å få elevane til å tenka kritisk og problemløysingsorientert, er det viktig at det er kvalitet i spørsmåla læraren stiller. Det vil difor vera viktig at å jobba med utforming av spørsmåla, er ein del av planleggingsarbeidet til læraren. Elevane tener på godt stilte spørsmål, då deira evne til å reflektera og utvikla eiga forståing av spelet vert sete på prøve (Mitchell et al., 2013, s. 9). I følgje Turner (2005, s. 82) er det å stilla riktige spørsmål, ei av dei viktigaste oppgåvene lærar har ved bruk av TGFU.

4.0 Metode

4.1 Kvalitativ metode

Opphavleg tyder metode “vegen til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). Prosjektet og problemstillinga for oppgåva er avgjerande for kva metode som vert valt. Dei ulike metodane vert nytta som verkemiddel for å svara på ulike spørsmål. Innan forskning vert det ofte skilt mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Den kvalitative metoden vert brukt når ein skal gå i djupna og finna tydingar. I kvalitativ metode vert det i større grad vektleggde meiningar, oppfatningar og erfaringar hjå informantane (Thagaard, 2018, s. 11). Forskar si oppgåve er her å tolka eller forstå informasjon (Thagaard, 2018, s. 19).

I mi masteroppgåve er det ynskjeleg å utvikla eit material som er basert på eit utval kroppsøvingslærarar sine erfaringar kring bruken av undervisingsmodellen TGFU. I tillegg vil eg inkludera mine personlege observasjonar av korleis det vert praktisert i skulen. I samanheng med problemstilling, har eg valt å nytta kvalitativ metode i denne oppgåva. Det er den metoden eg ser på som mest føremålstenleg for å få fram dei dataa eg treng for å kasta lys over problemstillinga til oppgåva. Eg vel å nytta delmetodane deltakande observasjon, refleksjonssamtale og kvalitativt fokusgruppeintervju. I dette kapittelet skal eg gjera greie for, og grunna mine val av vitenskapsteoretisk tilnærming og metode. Eg vil framheva korleis innsamling av dataa vert gjort, utval av informantar, førebuing av intervjuguide og gjennomføring av intervju. Deretter vil handsaming av data verta skildra og grunna, kvar analyse og transkribering vert utdjupa. Til sist i dette kapittelet vil eg gjera greie for kvalitetskriteria reliabilitet og validitet, og dei etiske vurderingane som har vorte gjort.

4.2 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Den vitenskapsteoretiske forankringa er knytt til kva forskar søker informasjon om i innsamlingsprosessen. I tillegg er den med og dannar grunnlaget for forståinga forskaren utviklar gjennom arbeidet. Utgangspunktet for dei kvalitative metodane stammar frå fenomenologien. Den subjektive forskar prøver difor å tolka kva djupare meining og forståing som ligg bak enkeltpersonar sine erfaringar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45; Thagaard, 2018, s. 36). På grunnlag av det som har vorte skildra over, har eg difor valt eit fenomenologisk utgangspunkt for denne oppgåva. Å skildra korleis menneske opplev

fenomen i si livsverd, er det den fenomenologiske tilnærminga handlar om. Det er viktig at forskar er open for erfaringane til dei personane som vert studert (Thagaard, 2018, s. 36). Det byggjer på ei tru om at realiteten er slik folk oppfattar at den er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Dei trekka som er felles innanfor informantane sine erfaringar, er det som vert trekt ut og skildra av ein forskar med eit fenomenologisk vitskapssyn. Desse haldningane og erfaringane, kan danna grunnlaget for ei generell forståing av fenomenet (Thagaard, 2018, s. 36). Det kan relaterast til målet med denne oppgåva som er å prøva å skapa ei generell forståing for korleis TGFU kan nyttast i kroppsøvingsundervising. Det vil vera basert på informantane si forståing av fenomenet, og eiga forforståing og tolking av situasjonen.

Eit vitskapleg paradigme som har påverka denne oppgåva er det kritiske paradigme. Å sjå vitskap på denne måten, vert kalla frigjerande av den tyske filosofen Jürgen Habermas. Det kritiske paradigme omhandlar, i følgje Habermas, å analysera bakgrunnen og tankegangen for handlingane. Han meiner at ein deretter skal prøva og gjera endringar i vilkåra for handlingane (Collin, 2015, s. 45). Det ein forskar innanfor det kritiske paradigme arbeidar for og ynskjer, er å gjera endringar og oppnå ei forandring. Grunnlaget for motivasjon og val av tema, var nettopp å sjå kva endringar som kan gjerast i kroppsøvingsundervisinga i ballspel, for at det skal verta ei kjekkare og meir meistringsorientert form for undervising. Dette paradigme skil seg frå andre paradigme, då dei andre har til felles at ein skal skildra verda som den er. Mens i dette høvet skildrar ein korleis ein ynskjer eller ser føre seg at den skal vera. Det er mange likskapar mellom den kritiske tilnærminga, og forskingsdesignet eg har valt for denne oppgåva: aksjonsforskning.

4.3 Forskaren si rolle

I kvalitativ forskning vert forskaren sett på som eit av dei viktigaste instrumenta, og difor vil det vera viktig at eg i forskarrolla har reflektert over forståinga mi, og eiga forskarrolle i forkant av datainnsamlinga (Johannessen et al., 2021, s. 99). Forståinga eg har frå før består av egne erfaringar og førestillingar kring forskningstemaet, og vil kunna vera med og påverka det utgangspunktet forskar møter forskinga med (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 222). Forståinga eg er har før inneheld erfaringar frå lærarstudiet, praksis, og erfaringar gjort gjennom fleire år med vikararbeid i skulen. Eg har då møtt på mange utfordringar og hatt fleire klassar, kvar eg kan sjå att problemstillingar frå det eg har lært på lærarutdanninga. På

bakgrunn av erfaringane eg har gjort opp gjennom åra, valte eg difor å nytta aksjonsforskning, og TGFU som undervisingsmodell i denne studien. Grunnen til det var at eg var interessert i å testa ut ei ny tilnærming til ballspel i kroppsøving. Ynskje mitt er at fleire elevar skal få moglegheit til å oppleve meistring og glede i faget. Eg har eit mål om at alle elevar skal føla seg inkludert og motivert for faget, og difor ynskjer eg å testa ut tilnærmingar til ballspel som bryt med den idrettsdiskursen som lenge har sett sitt preg på undervisinga i kroppsøvingsfaget. Kompleksiteten ved å undervisa i kroppsøvingsfaget, samt å ha eit breitt spekter av personlegdomar i elevgruppa, har gjort at eg stiller meg kritisk til å bruka undervisingsmodellen punktvis frå a til å. Å setja elevane inn i ei ramme, kvar dei skal følgja ein modell til punkt og prikke, vil truleg ikkje vera mogleg. Eg vil difor nytta meg av, og følgja prinsippa for TGFU- modellen, men samstundes gjera naudsynte tilpassingar undervegs. Eg ynskjer å få forståing og innblikk i eit utval lærarar si planlegging og nytte av modellen. Samstundes vil eg at dei skal dela sine tankar, opplevingar og observasjonar av elevane som deltakarar i undervisinga med TGFU. Eg går inn i prosessen med eit ope sinn, og er open for endringar og utvikling av undervisingsopplegget undervegs. Det er viktig for meg å leggja til rette for at lærarane skal få eit fagleg og kompetanseutviklingsutbyte av å delta i prosjektet.

Eg førebudde meg på datainnsamlinga ved å lesa relevant litteratur og tidlegare forskning på feltet, og fekk dermed eit djupare innblikk i praktisering av TGFU- modellen. Eg opplevde at forståinga eg har frå før, har auka i takt med erfaringar på feltet og i samspel med informantane. Det vil vera vanskeleg å sjå føre seg noko eg aldri har prøvd, før eg står i det. Å utføra ein aksjon med ei gruppe medstudentar, vil ikkje vera samanliknbart i forhold til korleis ei gruppe ungdomsskuleelevar møter det same opplegget. Aksjonen som vart innført var ny for lærarane, og samstundes ein faktor til kvifor det er grunn til å tru at lærarane kan møte motstand og skepsis blant elevane. Det same kunne eg ha opplevd i møte med informantane, då dei skulle testa noko nytt som dei ikkje har kjennskap til frå før. Mine eigenskapar og veremåte har ein relevans for korleis eg er, og korleis min kontakt med informantane er gjennom forskingsprosjektet. Gjennom prosjektet og datainnsamlingsperioden, har eg som forskar hatt eit nært samarbeid med lærarane. Det har vore ein interaksjon og gjensidig respekt mellom meg og lærarane, som har gjort at samspel og relasjonar har vorte utvikla på likt med prosjektet.

4.4 Aksjonsforskning

I dette masterprosjektet valte eg aksjonsforskning som metode, då eg sjølv ville ut i praksisfeltet å prøva ut spesifikke endringar i kroppsøvingslærarane sin praksis. Samarbeidet med informantar, og gjennomføring av undervisningsopplegg kan difor vera både ein utfordrande og lærerik prosess. Eg som forskar er tett på deira yrkeskvardag, og skal bidra i prosessen med å gjera endringar i undervising. Det var difor viktig at informantane fekk tilstrekkeleg informasjon om modellen på førehand av datainnsamlingsperioden.

Aksjonsforskning kan verta forstått som ein forskingsstrategi og som ei tilnærming til utviklings- og endringsarbeid. Den har vorte nytta for å skapa utvikling i utdanningssystemet (Tiller, 2006, s. 48). Aksjonsforskning vert særprega av at forskar går inn i den spesifikke situasjonen for å gjera endringar (Befring, 2020, s. 60). Aksjonsforskaren vil introdusera målretta og kontrollerbare påverknadar i praksisfeltet, og ut frå det er det forventa utløysing av ynskjelege endringar (Johannessen et al., 2021, s. 53). I dei fleste høva vil forskaren møte motstand i endringsprosessen. I dette høve har det med menneske å gjera, og då vil det vera naudsynt å bruka tid på og gjera tilpassingar for at det skal fungera.

Aksjonsforskninga har som grunnpremiss, at resultatane ein får av forskingsarbeidet, skal koma praktikarane til gode (Lund, 2007, s. 69). Det vil seie at praksissituasjonen vert tydelegare, og at handlingane er basert på eit utvida kunnskapsgrunnlag hjå læraren (Tiller, 2006, s. 45). Aksjonsforskninga vert difor sett på som ein spiralforma prosess i denne studien. Eg og informantar utarbeidde i lag eit undervisningsopplegg som passa til TGFU- modellen. Etter avslutta økt gjorde informantane og eg endringar og forbetringar til neste undervisningsøkt. Det er viktig å ta informantane med i prosessen, og gjera dei klar på deira viktige funksjon i kunnskapsproduksjonen og den kritiske refleksjonen (Sjøvoll, 2008, s. 27). Det er viktig at det ikkje vert produsert kunnskap, utan at ein erfarer. Det vil difor vera naudsynt å handla eller aksjonera før ein kan reflektera over konsekvensane av handlinga. Aksjonsforskning vert skildra som ein metode for å undersøka, forbetra eller rekonstruera eigen praksis (Tiller, 2006, s. 48). Det er ein av fordelane med aksjonsforskninga, då ein kan kopla praktisk nytte og forskning opp mot kvarandre i same prosessen (Levin, 2017, s. 31).

4.4.1 Utval av informantar

Når eg skal velja informantar til studien, er det viktig å vurdera kven som kan bidra til produksjon av kunnskap opp mot problemstillinga til studien. Val av informantar kan skje på bakgrunn av strategisk utval eller tilfeldig utval (Thagaard, 2018, s. 54). Det vil vera føremålstenleg å velja informantar som eit strategisk utval, for å få eit variert datamateriale. Eg har bestemt meg på førehand for kva informantar eg ynskjer til mitt studie, for at eg skal få samla inn "riktig" data.

Den strategiske utveljinga eg gjorde, vart gjort i form av systematisk veljing av informantar. Fyrst tok eg kontakt med rektor ved ein skule i Rogaland, som eg har kjennskap til frå tidlegare. Eg spurte rektor om løyve til å gjera forskning på ungdomstrinnet ved skulen. Rektor ga meg samtykke til det, så lenge dei aktuelle lærarane i kroppsøving ynskte å delta. Utvalet som er relevant for å finna eit svar på problemstillinga, er kroppsøvingslærarar som arbeider på 8.- 10 trinn. Eg har vidare i resultat- og diskusjonskapitla omtala informantane som lærarar.

Undervisingsmodellen som skal nyttast i forskinga, er det som står i fokus i prosjektet. Grunna tid og omfang av oppgåva, vil eg difor ikkje gjera datainnsamlinga på meir enn ein skule. Det kan derimot vera føremålstenleg om forskinga skjer i ulike klassar på ungdomstrinnet ved gjeldande skule, slik at eit vidare spekter av erfaringar vert gjort av informantane. For at planleggingsarbeid, gjennomføring og evaluering skal vera mogleg å gjennomføra og koordinera for både meg og informantar, ynskte eg å nytta meg av lærarar på to av trinna. Dei tre aktuelle lærarane eg spurde, stilte seg positive til deltaking som informantar i prosjektet.

Utvalet består av to kvinner og ein mann. Mannen er ein del av kroppsøvingslærarteamet på begge trinna. Det vil difor vera ulike relasjonar og interaksjonar å forhalda seg til under forskingsprosessen. Dei tre har gode kjennskapar til kvarandre, men variert grad av erfaringar i faget og fartstid i skulen. Rune har idrett grunnfag, og har jobba som lærar sidan 2006. Rune er kroppsøvingslærar på både 9. og 10. trinn. Rune og Berit dannar kroppsøvingslærarteamet på 10. trinn. Berit har jobba som lærar i 20 år, og ho har ein

bachelorgrad i kroppsøving. Siste informanten er Tea, som har arbeidd i skulen sidan 2012. Ho arbeidar i team med Rune i kroppsøving på 9. trinn. Ho har allmennlærerutdanning, men ikkje utdanning i kroppsøving.

Eit problem med dette utvalet kan vera at dei tre aktuelle informantane er frå same miljø og nettverk. Eg vurderte det til at det ikkje ville ha særleg innverknad på oppgåva si validitet, då informantane underviser kvar for seg i ulike elevgrupper. Utvalet som vert nytta i forskingsarbeidet har sine særtrekk, subjektive meiningar og haldningar. Eg kan difor ikkje generalisera ut frå den forskinga eg gjer, og resultata eg får. Resultata vil ikkje gje ein fast standard på at slik og slik skal gitte utfordringar løysast, men resultata er heller forslag til løysingar. Det vil likevel vera mogleg å gjennomføra dei same aksjonane i ei anna klasse, sjølv om det gjerne kjem til syne andre fenomen, og vert gjort andre tilpassingar til elevgruppa undervegs.

4.4.2 Gjennomføring av studien i fire fasar

I forkant av datainnsamlinga laga eg ei oversikt over innsamlinga sine fire fasar. Tabell 1 gjev ei oversikt over kva som skal skje, og i kva for ein fase av innsamlinga. Tabell 1 presenterte eg for informantane i starten av datainnsamlingsperioden, for at dei skulle vera klar over kva dei gjekk i møte. Undervegs og i etterkant av presentasjonen, hadde dei høve til å stilla spørsmål kring opplegget om noko var uklart. Under er opplegget for perioden presentert i Tabell 1:

Tabell 1: Oversikt over fasane i datainnsamlinga

Fase	Aktivitet
1	Samtale om TGFU og avklaring av vidare prosess. Samtaleemne: TGFU. Kva element som må vera med for å følgja modellen, kva aktivitetar fremjar dei ulike delane av modellen, kva må me tenka på i forhold til gruppestørrelse, og logistikk i gjennomføringa i forhold til rammefaktorane.
2	Planleggje undervisingsopplegga for perioden i saman med kroppsøvingslærarane. Setja kompetansemål og læringsmål som skal gjelda i same perioden.
3	Gjennomføre planlagde undervisingsopplegg, og samtale med lærarar i etterkant. Gjera eventuelle tilpassingar etter kvar økt, ut frå erfaringar gjort i løpet av økta. Lærarar har ei kort refleksjonssamtale i etterkant av økta.
4	Fokusgruppeintervju i etterkant av perioden. Alle tre informantar er med, og delar av sine opplevingar knytt til bruk av modellen og deira opplevingar av elevane sitt utbytte av undervising med TGFU- modellen.

I fase 1 presenterte eg undervisingsmodellen og prinsippa for den, til informantane. I forkant av datainnsamlingsperioden hadde eg sendt eit informasjonsskriv til informantane om TGFU-modellen. Der stod det ei forklaring av prinsippa i modellen, og døme på korleis ei ballspeløkt vert lagt opp ved å nytta prinsippa bak TGFU. Skrivet var inspirert av Møller (2016). Dei fekk dette to veker før datainnsamlingsperioden starta, og hadde difor god tid til å lesa seg opp på modellen. Informantane fekk stilla spørsmål om dei hadde det, og me diskuterte korleis me kunne leggja opp undervising for å vera i tråd med prinsippa for TGFU-modellen. I løpet av samtalane diskuterte eg og informantar refleksjonssamlingane, kvar tanken er at elevane skal delta med eigne meiningar og refleksjonar. I samband med refleksjonssamlingane, vart det førebudd nokre opne spørsmål lærar kunne stilla for å gje hint til elevane om dei sat fast. Vidare i fase 2 vart det diskutert og bestemt korleis løpet skulle leggjast i dei fem vekene prosjektet skulle vara. I denne fasen deltok begge lærarane i teamet, og me nytta om lag tre timar på arbeidet i kvart team. Saman med lærarane

diskuterte eg kva mål som skulle setjast for øktene, og kva aktivitetar som kunne passa for å nå dei måla som vart sett (sjå vedlegg 4). Samstundes som det skulle vera generelt fokus på å fremja læring i undervisinga. Det vart idémyldring på aktivitetar, og forslag til korleis timane kunne verta strukturert. I fase 3 vart undervisingsopplegget gjennomført i kroppsøvingsundervisinga. Kvar økt varte 90 minutt, kvar ein klokke time var effektiv undervising. Siste halvtimen var tid elevane fekk disponibel til dusjing, omkleiding og transport til og frå hallen. Lærarane underviste kvar sin klasse parallelt på to banar. Eg, som forskar, deltok på undervisinga til ein klasse per økt. Dette for å få kontinuitet, og sjå eventuell utvikling i ei elevgruppe, og på enkeltelevar. I etterkant av kvar økt, vart det rom for ein fem til ti minutt lang refleksjonssamtale mellom lærarane. Deretter vart det sett av tid i løpet av den neste veka, til å gjera evalueringar og justeringar i forkant av neste undervisingsøkt. Det var varierende kor lang tid det vart brukt på denne planleggingsbiten, då det vart tilpassa lærarane sine arbeidskvardag. Det vart brukt mellom ein og to timar i felles planleggingstid, og deretter brukte lærarane eigentid utover dette på å førebu seg til neste kroppsøvingsøkt. På slutten av den fem veker lange perioden, utførte eg eit fokusgruppeintervju med alle lærarane.

4.5 Datainnsamling

I dette delkapittelet skal eg presentera dei ulike delmetodane eg nytta i innsamling av data for studien. For å undersøke lærarane sine tankar og refleksjonar valte eg å nytta både refleksjonssamtalar undervegs, og eit fokusgruppeintervju på slutten av datainnsamlingsperioden. Samstundes som eg sjølv deltok som delvis deltakande observatør i undervisingsøktene gjennom heile perioden.

4.5.1 Det kvalitative intervjuet

Intervju er ein metode som er godt eigna til å gje informasjon om intervjupersonane sine opplevingar, forståing av seg sjølv og sine omgjevnadar, i følgje Thagaard (2018, s. 58). Før innsamlinga starta, måtte eg velja kva struktur på intervju eg føretrakk. I tillegg måtte eg ta omsyn til kva struktur som var mest føremålstenleg i forhold til at den skulle vera eigna til å svara på problemstillinga. Eg valte eit semistrukturert intervju. Det semistrukturerte

intervjuet kan føregå med ein eller fleire personar samstundes. Det som kjenneteiknar denne intervjuforma, er at den er fleksibel, open og "tilgjengeleg" for endring, samanlikna med det strukturerte intervjuet som slavisk følgjer ein mal. Eg hadde på førehand laga ei liste med spørsmål, slik at eg har ein viss raud tråd gjennom intervjuet. I gjennomføringa er det viktig at eg i forskarrolla, er open for at tema og spørsmål som ikkje var planlagd på førehand, vert teke opp (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 170). Samtalen kan dreia seg i ei retning som eg ikkje hadde sett føre seg i forkant, som kan vera relevant for å klårgjera tema og problemstilling (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 75). I samsvar med vitskapleg ståstad for oppgåva, er det difor viktig å halda ved openheita til informantane sine oppfatningar av fenomen. Det er samstundes viktig at eg, i rolla som intervjuar, har evna til å oppfatta når samtalen dreiar seg i ei retning som ikkje er relevant for oppgåva. Då vil det vera viktig at forskar evnar å føra samtalen inn att på rett spor (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 167).

Fokusgruppeintervju er, i følgje Tjora (2021, s. 137), ei effektiv form for generering av data. Det er ei form for intervju som vert nytta i større og større grad. Intervjuforma kan verka mindre truande for informanten, enn djupneintervju. Det er fleire informantar til stades som ein kan dela idear, meiningar og refleksjonar med (Tjora, 2021, s. 137). Interaksjonen mellom informantane kan bidra til at eg får fram fleire observasjonar og meiningar. I ein slik samanheng kan det lettare oppstå nye, meir spontane svar enn i andre kvalitative datainnsamlingsmetodar (Tjora, 2021, s. 137). På bakgrunn av dette, valte eg difor å nytta fokusgruppeintervju, framfor individuelle intervju i denne studien. Informantane har erfaringar og kunnskapar kring det same, og har vore del av eit felles fenomen. Deira stimulering av kvarandre, kan gje moglegheit for å få fram eit vidt spekter av opplevingar kring fenomenet. Målet med intervjuet er at dei skal tora å opna seg, dela av seg sjølv og eigne tankar, for å få ei djupare forståing av fenomenet. Den enkelte informant sine synspunkt og oppfatningar, kan endrast og utviklast gjennom ei slik form for intervju (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). Ved gjennomføring av gruppeintervju er det nokre svakare sider, som kan gjera at gruppeprosessen hamnar i ei uheldig retning. Enkelte personar kan vera dominerande, slik at andre ikkje slepp til eller tør å ytra sine meiningar. Det kan verta kranglar ut av diskusjonar og utdjupingar, som gjer at intervjusituasjonen blir uheldig (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 65). I dette høve kjenner eg til dei tre informantane

frå før, og dei kjenner kvarandre godt. Ut frå mine opplevingar og oppfatningar av dei, vil det ikkje førekoma nokre store utfordringar i intervjusituasjonen.

4.5.1.1 Intervjuguide

I følgje Thagaard (2018, s. 94) er intervjuaren sin sosiale kompetanse med på å avgjera korleis ein vil lykkast i eit intervju. I tillegg vil det vera viktig å ha erfaring og trening frå intervjusituasjonar. Eg har tidlegare i studieløpet gjennomført prøveintervju og intervju, og har difor nokre erfaringar knytt til korleis ein intervjusituasjon kan føregå. Eg vil likevel ikkje definera meg som erfaren i rolla. Kvale og Brinkmann (2015, s. 166) meiner at det kan vera fordel om spørsmåla ikkje er for detaljerte, då det skal vera eit semistrukturert intervju. I semistrukturert intervju, vil det vera naturleg å kategorisera problemstillinga si i problemområde etter undertema. Det er viktig å ha klart føre seg kva spørsmål eg vil gå gjennom under intervjuet. Samstundes er det naudsynt å stilla opne spørsmål, og vera open for spontane tema og problemstillingar, då dette kan vera av interesse for belysning av problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 97). Rekkjefølgja på temaa er ikkje fastsett på førehand, og dei vert presentert i den rekkjefølgja det kjennes naturleg, etterkvart som intervjuet utspelar seg. I gjennomføringa av intervjuet var det tryggande å ha med seg ein intervjuguide (sjå vedlegg 2), slik at eg hadde kontroll på at ingen tema vart ekskludert eller gløymd.

4.5.1.2 Gjennomføring av intervju

Når ein intervjuar er det viktig å vera konsentrert, og ha evna til å lytta til kva intervjuobjekta seier. Undervegs i intervjuet stilte eg oppfølgingsspørsmål, og gjorde overgangane til nye spørsmål mest mogleg naturlege. Det er difor viktig å vera tilstades i situasjonen, og visa interesse for det informantene fortel (Thagaard, 2018, s. 99- 100).

Eg ynskte at det skulle vera opp til informantane å avgjera stad og tid for intervjuet. Eg stilte meg fleksibel, og tilpassa meg deira ynskjer og behov. Det føremålstenlege for alle partar var å ta intervjuet etter skuletid, når elevane var reiste. Då var det ikkje andre forstyringar eller tidsfristar informantane måtte rekka. Det var naturleg å velja eit rom på skulen, kvar me kunne sitja uforstyrta frå andre lærarar. I tillegg til ein trygg og kjend stad, vil relasjonen

mellom intervjuar og intervjuobjekt vera avgjerande for at intervjupersonane skal kjenna seg trygge i situasjonen. Det kan bidra til at fleire personlege tankar, oppfatningar og erfaringar vert delt i intervjuet (Thagaard, 2018, s. 100). I og med at eg tidlegare har kjenskar til intervjupersonane, og me hadde hatt eit tett samarbeid i kroppsøvingsundervisinga dei fem føregåande vekene, opplevde eg at tryggleiken og stemninga i rommet var avslappa. Den allereie eksisterande relasjonen synast å verka positivt inn på startfasen, og at den hadde betydeleg innverknad på atmosfæren i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Eg opplevde alle informantane som engasjerte, imøtekomande og villige til å dela eigne tankar og erfaringar. Inntrykket eg fekk undervegs, og sat att med i etterkant, var at alle informantar svara ærleg, fortalte sine meiningar og haldt ikkje att noko undervegs i intervjuet.

I forkant av intervjuet hadde eg førebudd meg på korleis eg skulle oppføra meg undervegs i intervjusituasjonen. Eg lytta til det intervjupersonane sa, og ut frå det stilte eg oppfølgingsspørsmål for å få betre oppklaring i kva dei sa og meinte, i dei høva eg var usikker. I samtalen var eg medviten mi rolle, og at det var viktig at eg ikkje tok for mykje plass, ytra eigne synspunkt og la føringar for retninga informantane skulle svara. Det kan gjera informantane mindre villige til å opna seg om sine meiningar, som igjen kan gje forskinga dårlegare validitet og kvalitet på studien.

Då intervjuet nærma seg slutten, gjekk eg gjennom hovudtemaa for intervjuet med informantane. Dei fekk då høve til å supplera om dei hadde kome på meir dei ynskte å formidla under intervjuet. Vidare minna eg dei på at dei til ei kvar tid har lov til å trekka seg frå prosjektet. Eg gjorde det klart at all informasjon vil verta behandla konfidensielt, og takka dei tre informantane for deltaking i prosjektet.

4.5.2 Observasjon

Ein grunn til å velja observasjonsstudie er at eg som forskar får tilgang til sosiale situasjonar som informantane ikkje har tolka sjølv fyrst, slik som det har vorte gjort i intervju (Tjora, 2021, s. 62). Å gjera observasjonar som er relevante for det temaet eg ynskjer å finna ut

noko meir om, og at dei i tillegg er relevant for problemstillinga, er viktig. Samstundes er det naudsynt å finna ei observasjonsrolle som er legitim i samsvar med staden eg skal observera. I fleire situasjonar er det ikkje naturleg å “henga rundt”, men heller å vera ein del av situasjonen (Tjora, 2021, s. 68). Det er viktig å ta omsyn til korleis forskar sitt nærvær har påverknad på resultatata (Thagaard, 2018, s. 76). Ein fordel ved å kombinera observasjon og fokusgruppeintervju er at eg nyttar interaksjonen mellom meg sjølv og informantane, til å generera data. I denne studien har observasjon vorte nytta for å supplera informantane sine tankar og refleksjonar i intervjuet, for å få eit meir utdjupande svar på problemstillinga. Observasjonane har i tillegg bidrege inn i refleksjonssamtalane eg og informantar hadde undervegs i perioden. Ut frå observasjonar kunne eg nemna spesifikke hendingar og problemstillingar, som lærar deretter reflekterte rundt.

4.5.2.1 Delvis deltakande observatør

“På forskingsfeltet” er det viktig at forskar klarar å finna ein balanse mellom deltaking og analytisk distanse. Eg har valt rolla som delvis deltakande observatør, kvar eg deltek i den sosiale samanhengen, men ikkje i dei aktivitetane som vert arrangert i økta (Thagaard, 2018, s. 70). Deltakande observatør er ei open observatørrolle, kvar elevane som vert observert veit at forskaren er der for å observera (Tjora, 2021, s. 69). Eg er med i undervisningsrommet og har moglegheit til å røra meg fritt. Eg har samstundes moglegheit til å ha uformelle samtalar med elevane i undervisningsøkta. Då vil eg ikkje delta i sjølve undervisningsopplegget, men følgjer dei implisitte, sosiale reglane i miljøet (Tjora, 2021, s. 69). Eg vart med i undervisningssituasjonen, og bidrog om det var naudsynt. Dette for å koma nærmare på forskingsfeltet, då kontakt med elevane på feltet kan gje meg tilbakemeldingar på den forståinga eg utviklar undervegs (Thagaard, 2018, s. 63). Å nytta observasjon som delmetode vil difor gjera at eg kan skriva om hendingar med meir kjennskap og innleving, då eg har vore nært på forskingsfeltet sjølv. Ved bruk av denne metoden byggjer ein nærare kontakt mellom forskar og informant, samanlikna med andre kvalitative metodar. Observasjonsnotat vert ikkje ei nøytral skildring av situasjonen. Det vil vera eit resultat av utvalet eg som forskar har gjort i situasjonen. Eg ser nytten av å vera tett på praksisfeltet, og vera tilstades når hendinga skjer. Det gjer at eg og informant har observert og erfart hendingar i same tid og rom. Eg tek i bruk observasjon som metode for å sjå situasjonar i undersøkinga som truleg ikkje hadde kome fram om eg berre hadde brukt intervju for innsamlinga av datamateriale.

Eg noterte i eit skjema etter kvar avslutta undervisingsøkt, kvar eg hadde fokus på elevane sine reaksjonar på undervisning, både i form av munnleg aktivitet og fysisk deltaking. I tillegg noterte eg uventa hendingar, og situasjonar eller hendingar som var av interesse for forskinga.

4.5.3 Refleksjonssamtalar

Det er vanleg å kombinera observasjon med intervju når ein er ute i praksisfeltet, men då går ein gjerne glipp av informantane sine umiddelbare tankar og reaksjonar i etterkant av ei hending. Det kan i mange høve vera spontane, uformelle samtalar som dreiar seg om felles aktivitetar, som får fram informanten sine ærlege tankar om situasjonen. Føremålet med dei uformelle samtalane, er difor ofte å få fram ein annan type informasjon enn i dei avtalte intervju. Intervjuobjekta kan seie noko anna i ein formell situasjon samanlikna med ein uformell situasjon (Thagaard, 2018, s. 70). Eg valte difor å ha uformelle samtalar med informantane mine rett etter avslutta undervisingsøkt. Det vart ein refleksjonssamtale med informantane sine umiddelbare tankar og erfaringar av den aktuelle undervisingsøkta. Då sit bileta av situasjonar friskt i minne, og det kan difor koma viktig informasjon ut av ein slik samtale. Tema som gjekk att i øktene var kva forbetringar som kan gjerast eller som hadde skjedd sidan sist, enkeltelevar sin oppførsel ved både positive og negative høve, og eigne opplevingar knytt til måten å undervisa på. Lærarane tok initiativ i samtalen, og eg var stort sett ein passiv lyttar. I nokre høve hadde eg spesifikke situasjonar eg undra meg over, og tok då dette opp. Samtalane varte mellom 5-10 minutt kvar gong. Det vart ein samtale kvar lærarane vart utfordra på å setja ord på, og skildra eigen praksis. Då dei ikkje observerer kvarandre si utøving av TGFU- modellen i praksis, og kan læra av kvarandre auditivt, er det lærerikt å få delt erfaringar med kvarandre. For prosjektet vil det vera føremålstenleg at deira spontane tankar og refleksjonar vert sett ord på undervegs, og ikkje berre i eit formelt intervju mot slutten av heile datainnsamlingsperioden. Det siste intervjuet vil truleg verta eit samandrag av heile perioden, kvar informanten generaliserer, framfor å drøfta spesifikke situasjonar.

4.6 Transkribering

Å transkribere tyder, i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205), “å transformere, skrift frå en form til en annen”. I transkriberingsprosessen av omsetjing frå talespråk til skriftspråk, valte eg å gjennomføra transkriberinga snarast mogleg etter avslutta refleksjonssamtale. Det same gjaldt for intervjuet. Eg brukte to dagar på å transkribera ferdig intervjuet. I arbeidet med transkripsjonen omsette eg lydopptak til ordrette utsegn i tekstform. Det er samstundes ein del av interaksjonen, som er i ein samtale med to menneske, som forsvinn når utsegna vert fiksert og abstrahert i skriftleg form (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Eg valte å transkribera dataa til denne studien i størst mogleg grad slik det høyrast ut som på lydopptaket. Eg har fjerna nokre «pauseord», samt nokre av mine og informantane sine avbrytingar som «ja» og «mm». Dette for å tydeleggjera informantane sine utsegn betre. Eg har likevel valt å halda fast ved nokre av tenkepausane hjå informantane, då eg har sett på det som nyttig for studien. Dette har blitt gjort med bakgrunn i kva tema og spørsmål det har vorte prata om. Dei korte og lange tenkepausane, og prober har vorte markert i teksten med følgjande teikn “..”, “...”, “hmm” og “mm”.

Gjennom transkriberingsarbeidet, har eg vorte godt kjend med innhaldet i intervjuet og refleksjonssamtalane. Det kan eg dra nytte av i det vidare arbeid inn mot analysearbeidet, og drøftinga. Etter å ha sagt meg ferdig med transkriberinga, lytta eg gjennom høvesvis refleksjonssamtalane og intervjuet ein ekstra gong for å høyra om det var noko eg hadde overhøyrst eller misforstått i fyrste runde. Dette for å styrka reliabiliteten til transkriberinga (Thagaard, 2018, s. 188). Transkriberingsarbeidet har vore ein omfattande prosess, då det har vore ein del data å transkribera. Då alt transkriberingsarbeidet var ferdig, vart det om lag 40 sider transkripsjon fordelt på to dokument.

4.7 Analyse

I ein tematisk analyse kan ein gjennomføra analyse av empiri utan særlege føringar for kva ein skal sjå etter i analysen. Det er ein analytisk metode som er fleksibel og lett å gjennomføra, noko som kan tala til sin fordel for ein lite erfaren forskar. Då eg ser på meg sjølv som ein nybyrjar når det kjem til analyse av intervju og refleksjonssamtalar, fann eg denne metoden mest relevant å arbeida ut i frå. Den tematiske analysen bidreg til at eg kan

oppdaga tema og omgrep undervegs i intervjuet og at eg klarar å snevra inn funna undervegs i prosessen (Johannessen et al., 2018, s. 278- 279). I tematiske analysar kan temaa verta utarbeidd induktivt, deduktivt eller ved ei blanding av dei to. I denne oppgåva valte eg å nytta ei blanding av desse to. Fyrst starta eg analyseprosessen ved å nytta ei deduktiv tilnærming. Eg tok utgangspunkt i den didaktiske trekanten, og knytte funna opp mot relasjonane mellom dei tre partane lærar, elev og innhald. Vidare nytta eg induktiv tilnærming, kvar eg tok utgangspunkt i temaa som kom fram i analysen, ut i frå informantane sine utsegn. Då vart fokus flytta bort frå forskaren si teoretiske interesse for emnet. Den norske tolkinga av tematisk analyse består av fire fasar (Johannessen et al., 2018, s. 282). Den er tolka og forma på bakgrunn av Braun og Clarke (2013) sin modell bestående av seks fasar: verta kjend med datamaterialet, koding, kategorisering, gjennomgang av førebelse tema, definera og namngje ulike tema, og skrive rapporten. I den norske versjonen vert fasane førebuing, koding, kategorisering og rapportering nytta.

I fyrste fase er det viktig å få ei god oversikt over empirien (Johannessen et al., 2018, s. 283). I etterkant av øktene skreiv eg mine egne observasjonar, og hadde i tillegg refleksjonssamtalar med lærarane. Eg transkriberte samtalanefortlaupande gjennom vekene som gjekk. Like i etterkant av fokusgruppeintervjuet, gjorde eg transkripsjonen av det. Som tidlegare nemnd valte eg å transkribera refleksjonssamtalane og intervjuet tilnærma ordrett, for at relevant empiri ikkje skulle gå tapt. Etter transkriberinga leste eg gjennom, og hørde gjennom intervjuet og refleksjonssamtalane fleire gongar for å verta betre kjent med materialet. Eg gjorde meg nokre tankar og notat undervegs i prosessen, ved opplysingar og utsegn eg fann interessante. Etter å ha danna meg eit overblikk over datamateriale, gjekk eg vidare til fase to.

Koding nyttar ein for å framheva og setja ord på viktige poeng (Johannessen et al., 2018, s. 284). Kodane skil seg frå tema i form av at dei er meir innsnevra og spesifikke, enn temaa som ofte er breiare. I denne prosessen nytta eg den deduktive tilnærming, då eg hadde med meg den didaktiske trekanten inn i arbeidet og gjorde kodinga med den til grunn. Føremålet med kodinga er å generera nyare og djupare innsikt i dataa, og leggja til rette for dataa for påfølgjande kategorisering (Johannessen et al., 2018, s. 284). Eg koda datamaterialet fleire gongar, og med ulike innfallsvinklar. Ved gjennomlesing og koding i fleire rundar, vert

risikoen for å oversjå viktige data og poeng redusert (Johannessen et al., 2018, s. 292). Nokre rundar med koding vart generelle og med store kategoriar, men etterkvart vart kodinga meir innsnevra og spesifikk. Eg koda ikkje all empirien like grundig, då det var fleire delar som ikkje hadde relevans for den førebelse problemstillinga (Johannessen et al., 2018, s. 293). Eg skreiv ut transkripsjonen og gjorde fyrste kodinga på papir. Dei resterande kodingane gjorde eg digitalt i Google Docs. I alle høva systematiserte eg dei ulike sitata med fargekodar.

Undervegs i analyseprosessen nytta eg margen til å skriva stikkord som skulle gjera det lettare for meg å hugsa kva kodinga skulle tyda for det aktuelle sitatet. I tillegg nytta eg margen til å skriva refleksjonar kring empirien. Johannessen et al. (2018, s. 291) påpeikar at å skriva lange og kreative refleksjonar er viktig å gjera i alle fasar av analyseprosessen. Det er meir som kjem fram ved å grubla i skriftleg form, samanlikna med å berre grubla i hovudet (Johannessen et al., 2018, s. 291).

I fase tre tog eg eit skritt tilbake for å sjå korleis empirien kan setjast saman til ein større heilskap. Her handlar det om å sortera empirien i overordna kategoriar, også kalla tema. Temaa eg kjem fram til skal representera funna som har vorte gjort i prosjektet. Det er dei som skal presenterast i resultatdelen, og samstundes vera avgrensa til forskingsspørsmålet (Johannessen et al., 2018, s. 292). Eg valte her å nytta ei induktiv tilnærming, kvar eg såg på informantane sine utsegn og skildringar av opplevingar. Dette for å jobba fram ulike tema knytt til kategoriane i den didaktiske trekanten. Mengd tema kan variera, men ut frå oppgåva sitt omfang, ser eg på det som føremålstenleg med tre til fem tema. Denne delen av analyseprosessen var tidkrevjande. Det var ein prosess med mange endringar undervegs. Eg starta med åtte tema, og fann ut at det vart for mange då det vart uoversiktleg. Utvikling i den kontinuerlege analyseprosessen, gjorde at eg etterkvart såg det som føremålstenleg å slå saman nokon av temaa, slik at eg ende med ei oversikteleg løysing.

I siste del av analyseprosessen er målet å skriva fram resultatata på ein oversikteleg og presentabel måte. Det er viktig å presentera funna med stor overtyding om at dei er gyldige, og kan gje svar på forskingsspørsmålet. Denne prosessen er krevjande, då det kan vera utfordrande å presentera tema og innhald. Ein må vera medviten at det som vert presentert skal vera forståeleg, og i tråd med oppgåva si problemstilling. Rapporteringa og

kategoriseringa heng tett saman. Det skjer fleire endringar undervegs i denne prosessen, som gjer at rapporteringa må endrast og arbeidast med i fleire omgangar (Johannessen et al., 2018, s. 301).

4.8 Kvalitetssikring

Gjennom dette kapittelet har metodeval og gjennomføring av metoden vorte gjort greie for og reflektert over. For å studera kvaliteten ved forskinga er det nokre sentrale omgrep som vert teke i bruk. Reliabilitet og validitet vert knytt til verifiseringa av oppgåva. Verifisering av oppgåva bør vera ein del av heile forskingsprosessen, meiner Kvale og Brinkmann (2015, s. 272). Gjennom verifiseringa ser ein på korleis pålitsgrad, transkribering og analysearbeidet er utført. I tillegg omfattar det argumenta som vert presentert for gyldigheita til funna (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 212).

4.8.1 Reliabilitet

I følgje Thagaard (2018, s. 187) handlar reliabilitet om forskinga sin pålitelegskap. Utgangspunktet for reliabiliteten er at andre forskarar som nyttar same metode, vil koma fram til same resultatata. I kvalitativ forskning kan det vera vanskeleg å få til, då denne forskingsmetoden er meir avhengig av korleis forskar argumenterer for måten dataa er skaffa i forskingsprosessen (Thagaard, 2018, s. 188). I dette høve vil mi tolking og forståing av TGFU spela inn på i kva grad det kan overførast til ein annan forskar, som nyttar modellen i ein annan klasse. Thagaard (2018, s. 188) meiner difor at det kan stillast spørsmål om i kor stor grad det let seg gjera å reprodusera resultat av eit kvalitativt studie. Datainnsamlinga vil i tillegg vera påverka av det sosiale samspelet mellom forskar og informant. For å finna ut kor stor grad av truverd forskinga har, meiner Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) at det skulle vore mogleg for ein annan intervjuar å halda dei same intervjuar, og få dei same svara frå ein intervjuperson. Det vil ikkje vera mogleg at to vilkårlige forskarar stiller dei same oppfølgingsspørsmåla i eit semistrukturert intervju, og dermed oppnår like resultat (Thagaard, 2018, s. 188). Forståinga og kunnskapane eg har frå før, vil setja sitt preg på kva observasjonar eg som forskar gjer og vektlegg i situasjonen. Det vil difor, som nemnd tidlegare, ikkje vera mogleg å få fram dei same resultatata i ei tilsvarande forskning gjort av ein

annan forskar, og med andre informantar. Det vil likevel kunna gjennomførast tilsvarande forskning ut frå aksjonsforskninga, og det semistrukturerte intervjuet som vert haldd. Då erfaringar, haldningar og refleksjonar skil seg frå person til person, vil det truleg vera nokre skilnadar i resultatata.

Det er viktig å gjera forskinga gjennomsiktig. Det inneber ei nøyaktig skildring av forskingsstrategi og analysemetode, for at forskingsprosessen kan vurderast av ein utanforståande, steg for steg (Thagaard, 2018, s. 188). Dette for å auka reliabiliteten. I mitt forskingsprosjekt har eg vore nøye med å forklara framgangsmåtane i forskingsprosessane. I tillegg har eg gjort greie for meg sjølv i forskarrolla og rollene til informantane. Det vil vera viktig for oppgåva, og eventuelt vidare forskning på tema, at dei legg same tolking til grunn i korleis ein nyttar undervisingsmodellen TGFU. Det er den som står sentralt for refleksjonssamtalane, intervjuet og observasjonane, og som forskinga er fokusert rundt. Då det er eit semistrukturert intervju, valte eg å ikkje laga ein intervjuguide med spesifikke og avgrensa spørsmål. Likevel var det ein viktig del av førebuingssfasen å laga spørsmål som var både konkrete og opne slik at informantane fekk rom til å reflektera. I tillegg valte eg å ikkje laga leiande spørsmål. Bakgrunnen for det var at eg ville unngå at mine formuleringar både skriftleg og munnleg ikkje verka inn på svara til informantane.

I samanheng med observasjon, kan mine erfaringar vera relevante i forhold til reliabiliteten til oppgåva. Eg har ikkje gjennomført delvis deltakande observasjon tidlegare, og det kan då by på utfordringar i forhold til mine manglande erfaringar og forkunnskapar om observasjonar og tolkingar knytt til dei. Eg prøvde å sjå situasjonen utanfrå, og retta mitt fokus mot andre elevar og hendingar, enn kvar læraren hadde sitt fokus. Det vil gjera at våre ulike observasjonar, kan gje ulike innfallsvinklar og innblikk i undervisinga. I etterkant av øktene, vart det teke lydopptak av dei refleksjonane og erfaringane lærarane delte, knytt til den gjennomførte økta. Observasjonane som vart nedskrivne, var meint som supplement til resten av dataa. Dette for å skapa større heilskap og få fleire innfallsvinklar på same undervisingsituasjon.

I kritikk mot intervjuforskninga, er det spekulert i mengd informantar i forskinga, i forhold til reliabiliteten til studien. Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) stiller seg kritiske til om eit lite

utval informantar, er nok til å generalisera resultatata ein får. Dei spør difor, på innvending om generalisering, kvifor ein må generalisera (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). I mitt studie nyttar eg tre informantar, og kritikken vil vera gjeldande for dette prosjektet. Ut frå dei tre informantane sine personlege erfaringar og eit lite utval elevar som markørar, vil det vera feil å trekka generelle slutningar basert på funna i datainnsamlinga. På bakgrunn av Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) sin kommentar, meiner eg det ikkje vil vera mogleg å generalisera basert på studien som har vorte gjort. Bakgrunnen for forskinga eg gjer er ikkje å finna eit generelt svar på korleis TGFU fungerer i praksis, men heller korleis modellen kan nyttast som eit verktøy for å vidareutvikla undervisinga i kroppsøvingsfaget framover. Då eg i tillegg har vore ein relativt aktiv deltakar i planlegginga og observeringa av undervisinga, vil forståinga eg har frå før og mi deltaking vera med å påverka resultatata. Omgrepet analytisk generalisering, som vert nytta av Kvale og Brinkmann (2015, s. 291), handlar om korleis ein kan nytta funn frå ein studie i rettleiing for kva som kan vera forventata å skje i ein ny situasjon. Ut frå dette vil eg hevda at gjeldande situasjon er truverdige.

4.8.2 Validitet

Validitet handlar om gyldigheita av forskaren si tolking av dataa som er samla inn til prosjektet. Vidare er det viktig å vurdere om den valte metoden er eigna til å undersøka det den skal undersøka (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Det er viktig at forskaren har evna til å sjå seg sjølv utanfrå, og at forskar kan stilla seg sjølv spørsmål om tolkingane er gyldige samanlikna med den røynda forskar har studert. Forskaren må vera kritisk til eige grunnlag, og vera klar over at tolkingar på tvers av ulike studiar kan stadfesta kvarandre. Det er viktig, i rolla som forskar, å vera transparent og påliteleg i bruk av metode og analyse av dataa (Thagaard, 2018, s. 189).

Det vil vera fleire høve som kan påverka og styrka validiteten for oppgåva. I løpet av prosessen har eg nytta kollegaer og medstudentar, for å diskutera ulike perspektiv og innfallsvinklar til analysearbeidet. I samtale og diskusjon med andre, kan det koma fram alternative perspektiv, som kan opna auga for ei ny forståing av datamaterialet. Å møte dataa med eit kritisk blikk, vil kunna bidra til ei anna relevant forståing av datamaterialet.

Om resultatene viser at dei alternative tolkingane er mindre relevante, vil det vera med å styrka verdien til eigne tolkingar. Det vil vera viktig at eg som forskar gjer greie for korleis eg kjem fram til forståinga oppgåva viser. I tillegg er det naudsynt at forskar gjer greie for framgangsmåtar som har vorte nytta i studien (Thagaard, 2018, s. 189). Thagaard (2018, s. 190) påpeikar at om forskaren er kjend med miljøet vedkomande skal forska på, kan det vera eit godt utgangspunkt for å forstå fenomenene i studien. I rolla som delvis deltakande observatør, og med bakgrunn som lærarstudent og fire år med erfaringar med lærarvikariat, føler eg at eg har forståing for fenomenene som intervjupersonane skildra. Å vera ein del av det same miljøet som intervjupersonen, treng ikkje naudsynt berre vera positivt. Det kan vera ein faktor som spelar inn på forskar sine tolkingar av situasjonen. Det kan førekoma at forskar tek konklusjonar basert på det vedkomande trur, fordi intervjuperson skildrar nyansar som forskar ikkje kjenner til eller har erfart tidlegare (Thagaard, 2018, s. 190). Eg stilte difor oppfølgingsspørsmål i refleksjonssamtalane og intervjuet, dei gongane eg var usikker på kva informanten meinte. Dette var for å unngå misoppfatningar, og feiltolkingar av utsegna til informantane. Eg opplevde rolla som observatør som annleis enn å vera i lærarrolla. I observatørrolla stod eg i større grad utanfor, og såg inn på situasjonen. Mens i lærarrolla er eg ein del av heilskapen gjennom heile undervisingsøkta. I denne datainnsamlingsprosessen trådde eg inn i ei dynamisk rolle. I delar av økta deltok eg, mens i andre delar av økta inntok eg ei meir passiv observatørrolle i andre delar av økta. Som nemnd tidlegare, vart observasjonane og notata mine nytta som supplement til refleksjonsnotata og intervjuet, for å utdjupa sitata til informantane.

Gjennom heile oppgåva har eg prøvd å vera transparent i mine tolkingar, ved å gjera greie for korleis analysen gjev grunnlag for mine konklusjonar. Eg har gjennom heile prosessen, vore medviten å ha kvalifiserte grunngevingar med bakgrunn i tidlegare forskning og relevant teori for feltet. Det er viktig å gje ei grundig grunngeving til ei kvar tolking av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 189). Samstundes poengterer Thagaard (2018, s. 189) viktigheita av å stilla kritiske spørsmål gjennom heile prosessen, for å sikra validiteten. Har problemstillinga grunnlag i det teoretiske grunnlaget? Er svara til intervjupersonane i tråd med problemstillinga som er ynskjeleg å diskutera? Eg har gjennom kontinuerleg, dynamisk arbeid med problemstilling, teori og delvis intervjuguide, prøvd å halda den raude tråden i oppgåva, slik at validiteten for arbeidet er god.

4.9 Ethiske vurderingar

I følgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) handlar forskningsetikken om å ta føre seg forskarrolla, innretta seg etter krava om formelle godkjenningar av forskinga, frivillig og informert samtykke, og konfidensialitet. Dei etiske prinsippa skal følgja forskaren i arbeidet gjennom heile prosessen, for å ta seg av personvern og truverd av forskingsresultata (Tjora, 2021, s. 53).

Dei etiske vurderingane som har vorte gjort, har vorte lagt til grunn i fleire av utfordringane og dilemmaa eg har møtt på gjennom forskingsprosessen. Dei har vore til inspirasjon og hjelp, for å ta avgjerder og finna løysingar. Gjennom heile forskingsarbeidet, har eg vore medviten bruken av dei etiske retningslinjene. Dette for at eg med tryggleik skal kunna forsikra meg om at det ikkje har oppstått, eller kjem til å oppstå etiske dilemma for meg eller informantane. Det kan likevel vera viktig å ta omsyn til at forholdet mellom forskar og informant er asymmetrisk. Det kan ofte skje at informantane kjenner på eit visst ansvar, og vegrar seg for å "svikta" forskaren, om dei trekk seg frå studien. Den kjensla vert ofte verre når ein har hatt direkte møte med forskar (Tjora, 2021, s. 55). Det har difor vore viktig for meg å ha ein open dialog, og opptre på lik linje med informantane, gjennom heile datainnsamlingsprosessen. I gjennomføringa av eit aksjonsforskningsprosjekt har eg følt at det har vore mykje lettare å vera på bølgelengd med informantane. Samanlikna med tidlegare erfaringar, kvar eg har møtt informanten eit kort tidsrom før eg har gjennomført intervjuet, har eg i dette høvet oppnådd ein annan type relasjon til informantane. Trass i ein nærare relasjon har eg ved fleire høve minna informantane på at det er lov å trekka seg frå prosjektet til ei kvar tid, utan konsekvensar.

4.9.1 Formell godkjenning av forskingsprosjektet

I eit forskingsprosjekt kvar det inngår delmetodar som intervju og observasjon, vil det vera fleire omsyn eg må ta i rolla som forskar. I følgje Thagaard (2018, s. 22) er det viktig å forholda seg til dei etiske sidene ved forholdet til informantane, og samstundes overhalda dei rettane informantane i forskingsprosjektet har. Då det er nær kontakt mellom forskar og

personen som skal studerast, er det meldeplikt for forskaren for å ta hand om informanten sin anonymitet og personvern (Thagaard, 2018, s. 22). Det vart difor søkt godkjenning av prosjektet hjå NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), som vart godkjend 28. september 2021 (sjå vedlegg 3).

4.9.2 Informert samtykke

Eit informert samtykke tek føre seg alle opplysingar informantane i forskingsprosjektet treng vita for å delta i gjeldande prosjekt. I det informerte samtykket må det vera opplyst om kva føremålet med oppgåva er, hovudtrekk, og eventuelle positive og negative sider ved deltaking. I tillegg bør det verta informert om kven som har moglegheit til å behandla materialet som vert samla inn, og kva forskar har rett til å gjera offentleg. Det vil i tillegg vera naudsynt å opplysa om moglegheita for å trekka seg frå prosjektet når som helst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104- 105).

I forkant av oppstart av prosjektet gav eg informantane eit informasjonsskriv som eg råda dei til å lesa, som inneheldt punkta som vart nemnd ovanfor (så vedlegg 1). Dei fekk moglegheit til å stilla eventuelle spørsmål dei måtte ha, samt signera og levera attende til meg. Det vil vera viktig at deltakinga opplevast frivillig, og at samtykke ikkje vert gidd på grunnlag av ytre press (Thagaard, 2018, s. 23). I forkant, undervegs og i etterkant av datainnsamlinga har eg minna informantane på at dei når som helst kan trekka seg frå prosjektet, utan følgje. Det vart i tillegg sendt ut eit informasjonsskriv til elevane, som var markørar i datainnsamlingsprosessen, sine føresette. Det vart informert om at eg som forskar ville delta i kroppsøvingsundervisinga som delvis deltakande observatør i ein fem veker lang periode. Dei føresette fekk i den samanheng sjans til å koma med innspel og tilbakemeldingar, knytt til forskar si deltaking i undervisinga. Ingen ga noko form for tilbakemelding.

4.9.3 Konfidensialitet

Konfidensialitet handlar om at ingen personlege opplysingar vil kunna verta identifisert og spora tilbake til informanten. Det vil i tillegg handla om at intervjuar og intervjuerson vert samde om kva intervjuar kan gjera med dataa som vert innhenta (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106).

I dette prosjektet har informantane fått fiktive namn, som vil verta nytta gjennom metode- og analyseprosessen. For å verna om informantane sin anonymitet vil ikkje personlege opplysingar verta gitt utover deira alder, utdanning, trinn dei underviser på, og at arbeidsplassen deira er ein skule i Rogaland. Alt datamateriell frå innsamlinga vil verta sletta etter at forskingsprosjektet er avslutta. Dette har informantane fått beskjed om.

5.0 Resultat

Føremålet med undersøkinga var å belysa tre lærarar si oppleving av undervisningsmodellen TGFU. I tillegg var det eit ynskje å få fram lærarane si oppfatning av elevane i møtet med TGFU- modellen. I dette kapittelet vil resultatata frå datainnsamlinga verta presentert. Ut frå analysen av det empiriske materialet har eg valt å strukturera funna i tre tema. Funna som vart gjort i analysen, vil verta framstilt i forhold til problemstillinga. Vidare i det neste kapittelet vil resultatata verta diskutert opp mot det teoretiske grunnlaget for oppgåva.

Fyrst vert lærarane si oppleving av organiseringsforma presentert. Då med vektlegging på planlegging, gjennomføring og utfordringar knytt til bruk av TGFU i kroppsøvingsundervisinga. Vidare i neste tema vil eg presentera korleis lærarane opplev elevane si deltaking i undervising med TGFU. Lærarane har gjort seg opp tankar og refleksjonar kring elevane si deltaking, kvar det kjem til uttrykk deira forståing og engasjement i undervisinga. Det tredje temaet er relasjonen mellom lærar og elev i undervisningssituasjonen ved bruk av TGFU. Lærarane sine skildringar av relasjonen til elevane i denne type undervising, samanlikna med tidlegare erfaringar, kjem fram av deira utsegn og forklaringar.

5.1 Lærarane si oppleving med TGFU

Dette temaet handlar om korleis lærarane sine inntrykk har vore og endra seg angående TGFU gjennom ein fem veker lang periode. Lærarane har fått varierte erfaringar med bruken av TGFU i kroppsøvingsundervisinga. Dei har gått frå å vera uvitande om modellen, til å få kunnskapar og erfaringar, som dei ynskjer å ta med seg vidare i si kroppsøvingsundervising. Gjennom prosessen har dei samstundes møtt på fleire utfordringar, som dei har vorte nøydd til å løysa på vegen.

5.1.1 Formidling av modellen til elevane

I planleggings- og førebuingssfasen har eg sete saman med lærarane, og laga eit undervisningsopplegg over dei fem vekene. I forkant av fyrste økta vart det lagd ein plan, og lærarane var førebudd på å følgja den så godt det let seg gjera. Det har lærarane til tider

opplevd at har vore utfordrande, då dei skulle velja aktivitetar som passar i møte med TGFU-modellen. Lærarane vart i tillegg samde om kompetansemål og læringsmål som skulle gjelda for perioden. I mi observatørrolle opplevde eg at dette var noko lærarane minna elevane på i starten av perioden, og undervegs etter kvart som vekene passerte. Lærarane brukte tid på å gå gjennom tydinga av desse i starten av fyrste økta. Det er ein tendens til at elevane ikkje alltid skjønar innhaldet i dei kompliserte formuleringane, påpeikar dei kvinnelege lærarane. I etterkant uttrykte lærarane at dei var opptekne av at det vart sett av tid til å evaluera, og gjera endringar og tilpassingar for å tydeleggjera måla betre for elevane.

Lærarane opplev at det å ta i bruk ein ny undervisningsmodell kan vera utfordrande. Dei har ingen kjennskapar til modellen frå før, og følar det er vanskeleg å setja seg godt inn i den på førehand, då dei ikkje har nokre tidlegare erfaringar å kopla den til. Eit sitat frå Tea kastar lys over dette temaet: «Eg må få den (modellen) inn under huden fyrst, så går det seg nok til. Då vert eg òg tryggare i rolla». Vidare uttrykkjer lærarane at dei synast at det var vanskeleg å finna balansen mellom kor mykje dei skulle introdusera elevane til modellen på førehand av undervisninga, og kor mykje dei skulle la elevane erfare i situasjonen. Det vart difor praktisert ulikt i frå lærar til lærar.

Eg har litt dårleg samvit for å ikkje ha sett.. eg følte ikkje me brukte lang nok tid på å setja elevane inn i det. Me kunne brukt meir tid på det... For det følte eg kom gradvis utover.. at eg minte dei på.. også sa eg "Ja forresten, at den modellen er sånn og sånn.." men ja.. (Tea)

Eg hadde jo litt introduksjon i klasserommet, kvar eg fortalde om denne modellen. Der me skulle snu litt opp på ting, der me ikkje skulle driva så mykje med teknikktraining, og det forstod dei jo at me ikkje skulle halda på med. Sååå.. Det kan ver dei kunne nok. (Berit)

Lærarane snakkar om modellen som ein ressurs då dei opplevde det som ein ny innfallsvinkel på korleis undervisninga kan leggjast opp. Det vart ei ny erfaring i korleis ein kan formidla kunnskap, og fremja læring for elevane. Lærarane ynskjer at elevane skal oppleva glede og meistring i aktiviteten. Det gjev Rune uttrykk for i intervjuet: «Det er jo motivasjon

til å halda seg i rørsle som er det viktigaste, heldt eg på å seie». Lærarane har samstundes eit ynskje om, og fokus på, å leggja opp undervising som er tilpassa elevane sitt nivå.

5.1.2 Tidkrevjande med ny undervisningsmodell

Lærarane opplevde at tidsbruken var noko utfordrande. Det var vanskeleg å berekna tidsbruk på kvar aktivitet, i forhold til kor mykje tid dei hadde disponibelt. Eg observerte at mykje av tida i undervisinga vart via til småspelaktivitetar. Det er ein måte å få fleire elevar til å vera fysisk deltakande på (som eg vil utdjupa seinare i kapitlet). Samstundes var det, ut frå mine observasjonar, tydeleg at det er nokre elevar som melder seg ut eller dominerer fullstendig. I forhold til organisering opplevde lærarane grupperingar og gruppesamansetningar som eit tidkrevjande og utfordrande moment å ta omsyn til. Tea opplevde det som utfordrande å laga rettferdige lag. Ho måtte gjera tilpassingar undervegs, men opplevde at det trengde tid å laga jamnare lag i aktiviteten. I forhold til det påpeiker Berit at «mange problem kan løysast på førehand».

Lærarane er samde om at føresetnadane til elevane alltid vil vera eit tema som er viktig å ta omsyn til i planlegging og gjennomføring av undervising i kroppsøving. Dei påpeiker at det kan vera ein spesielt sårbar situasjon i småspeløvingar kvar det er få elevar på kvart lag. Lærarane er medvitne at i dei tilfella kvar tre gutar på 180 centimeter møter eit motstandarlag med gutar og jenter som er nærare 160 centimeter, vil det ikkje verta verken rettferdig eller gje noko glede, meistring og læringsutbytte for elevgruppa. Tea antek at det “høgste” laget vil synast at det er kjekt dei fyrste minutta, men om dei ikkje møter motstand, vil motivasjonen deira for å forsetja gjerne reduserast. Bakgrunnen for at det vart teke omsyn til høgd i inndeling av lag, var fordi lærarane etter fyrste økta såg at nokre fall utanfor. Det lærarane la til grunn for sitt utsegn var at aktiviteten vart meir overveldande, enn enkelte elevar torde å vera med på, og at lærar difor skal leggja opp til ei tryggare ramme for deltaking. Samstundes påpeiker Tea at «... men det er liksom noko læring i det òg då. At du skal tore, at det går fint liksom, men...». Ho syns at det er viktig at elevane skal møte utfordringar, og tora å stå i ukomfortable situasjonar. Det er difor viktig å finna ein balanse, meiner ho.

Lærarane er opptatt av både tilrettelegging og utfordringar. Det vil difor vera føremålstenleg med ein variasjon i organiseringa, og inndeling kan variera mellom homogene og heterogene grupper. Lærarane er likevel tydelege i budskapet om at det er ei tilpassing som ikkje burde halda fram, då det vert tydelege differensieringar. I forhold til gruppesamansettingar og laginndelingar uttrykker Berit at «Det er tåpeleg at samansetting av elevar skal ha så mykje å seie».

Grupperingar av elevar kan vera ei utfordring på fleire plan enn berre med omsyn til føresetnadane til elevane, seier lærarane. Dei meiner at det i enkelte høve er naudsynt å gjera tilpassingar og endringar i forhold til sosiale konstallasjonar, og relasjonelle forhold. Rune påpeikar at samansetning av elevar vil kunna påverka innsats og deltaking til alle elevar på laget. Han seier vidare at det er viktig å vera klar på at det kan vera naudsynt å gjera endringar undervegs. Berit vektlegg at å vera medviten på kva konsekvensar ein gjev til elevar som øydelegg for resten av laget, er viktig for å setja seg sjølv i respekt hjå eleven. «Eg er meir var på «kødding», enn om nokon er litt sure og sutrete. Eg føler «kødd» øydelegg meir for resten», uttrykker ho. Det er noko ho står fast ved, då tull og tøys er noko Berit slår hardt ned på i si undervising.

5.1.3 Inntrykket lærarane sit att med etter avslutta periode

Etter at perioden var over og lærarane hadde gjort erfaringar, og gjort seg opp meininger kring førebuing og gjennomføring av undervising med nytte av TGFU, hadde dei fleire tankar kring temaet. Lærarane var samde om at bruken av modellen har fått dei til å endra syn på undervisningsopplegg knytt til ballspel i kroppsøving. Dei har fått nye innfallsvinklar knytt til undervisinga, som dei ynskjer å ta med seg vidare i si yrkesutøving som kroppsøvlingslærarar.

Lærarane sit att med eit inntrykk av at fleire elevar har lært noko i perioden. Dei korte teknikkøktene er noko lærarane ser på som viktige og relevant. Det er mykje læring i desse sekvensane. Lærarane har inntrykk av at dei korte teknikkøktene heller ikkje verkar til å vera demotiverande, i motsetning til tidlegare praksis då dei i nokre tilfelle nytta fyrste halvtimen

på teknikkrelaterte øvingar. Det har vorte meir fokus på korleis ein skal få til eit samspel, ved å nytta dei relevante teknikkane, og ikkje teknikk isolert sett. Det kjem til uttrykk i Berit sin kommentar i diskusjonen kring bruk av lange teknikkøvingar i undervisinga «... og det med finter. Du treng ikkje øva på finter, for finta gjer dei naturleg. Ja, det var heilt interessant å sjå. For dei gjer det jo. Dei prøver».

For å vidareutvikla seg sjølv og eigen praksis, er lærarane samde om at modellen er god til bruk i innovasjonsspele. Elevane er då i samspel med kvarandre, og beveg seg om ein annan innanfor same området. Det vil i større grad vera utfordrande å ta same momenta med seg vidare inn i til dømes nettspel. Rune påpeikar at han i volleyball ser nytten av å terpa på slaga, før elevane vert sett i gong med spelrelaterte øvingar. Dette fordi at det er lite av idretten som fungerer, om eleven ikkje lærar seg slaga. Allereie i løpet av perioden har lærarane starta å reflektera over vidareutvikling av eigen praksis. Dei diskuterer og vurderer moglegheitene for kva for nokre og når dei ulike delane av modellen kan nyttast.

5.2 Lærarane sine opplevingar av elevane i TGFU

Lærarane har opplevd eit vidt spekter av elevreaksjonar i møte med ein ny undervisningsmodell. Å introdusera elevane for ein ny undervisningsmodell kan by på utfordringar, då det ikkje er alle elevar som taklar endringar like godt. Det vil i tillegg vera viktig for lærar å leggja til rette for aktivitetar som appellerer til elevane, og som alle kan delta i. Det vil i dette delkapittelet handla om korleis lærarane opplev elevane i møte med TGFU- modellen.

5.2.1 Introduksjon til ny tilnærming i ballspel

Gjennom undervising og tilbakemeldingar lærarane høvesvis har hatt og fått, har dei gjort seg opp nokre tankar og refleksjonar kring elevane i møte med TGFU. Lærarane har ei felles forståing for at nokre elevar treng å verta førebudd på endringar som kjem til å koma, for at dei skal få moglegheit til å takla sjølve endringa i undervisningssituasjonen betre. Det vil vera ulikt frå individ til individ korleis dei reagerer. Dei fleste elevane taklar den overgangen fint, i følgje lærarane. Lærarane opplevde at det ikkje var alle elevane som syns det var like kjekt å

ha ein ny type introduksjon og oppbygging av ei ballspeløkt. Det vart likevel godteke av dei fleste då dei vart minna på det.

For til nokon måtte eg seie at “Ja, men no må me halda oss til modellen på grunn av..», «Ja, ja.. det må me jo”. Så var dei på ein måte med på det. Når dei til dømes ikkje hadde så lyst til å ta opp att det der handballspelet på, var det tredje økta? “Årh! Kan me ikkje gå i dusjen?”, «Nei, men no må me stå i det». Ja, så gjorde dei det. (Berit)

Lærarane uttrykkjer at dei opplev at elevane har synt eit vidt spekter av reaksjonar i møtet med TGFU. Dei, som lærarane, visste ikkje kva dei gjekk til, og måtte tilpassa seg noko nytt. Lærarane er samde om at elevane har vore tilpassingsdyktige, og har innretta seg etter nye undervisningsmetodar og prinsipp. I starten opplevde lærarane at det skapte mykje frustrasjon blant elevane, då dei starta i kjente spel utan reglar. Eg observerte at det som samstundes skjedde var at fleire av elevane byrja å kommentera og reflektera over kva som fungerte og kva som ikkje fungerte i spelet. Då elevane vart samla i ring med læraren, for å diskutera forbetringpunkt for spelet, hadde fleire av elevane forslag å koma med. Lærarane erfarte at fleire av elevane hadde evna til å sjå situasjonen utanfrå, og hadde konkrete forslag til endringar som kunne gjerast. Ut frå opplevingane gjort i prosessen, har likevel lærarane erfart ein tendens til at det er dei elevane som er munnleg aktive og sterke fagleg i dei teoretiske faga, som bidreg munnleg i kroppsøvingsøktene også.

Dei flinkaste elevane vert meir delaktige, og dei tenker litt meir over kva dei held på med eigentleg. Også merkar dei skilnad på kvifor me gjer tinga, og at grunnen til me gjer sånn og sånn, er jo fordi at dei skal verta betre. At du har pasningar i handball til dømes, at då merker dei at “Åja, no kjenner eg.. no veit eg jo at det er sånn eg skal gjera det”. Då finn dei ut at det gjer at du vert betre sjølv, enn at det er berre noko du må stå å gjera. Å byrja og gjera andre ting, heldt eg på å seie. Dei er litt meir på, og litt meir «påskrudd», og deltek betre på ein betre måte. Forstår litt meir kva me vil med timane, når dei får vera med å diskutera sjølv, heldt eg på å seie. (Rune)

5.2.2 Deltaking

To av lærarane påpeikar at bruken av småspel, og den auka fysisk aktive deltakinga blant fleire av elevane, har sjokkert dei. Analysen viser at lærarane er samde om at småspelaktivitetar gjev elevane større moglegheit til å verta delaktige i spel. Dei meiner å sjå at elevane hiv seg meir frampå, og vert meir “varme i trøya” då dei vert vane med å halda på ballen.

Eg meiner å ha sett at etter småspel har det vore betre deltaking på dei same elevane, som kanskje var litt passive i starten. Det vart meir deltaking mot slutten, så det kan koma av den småspel- og teknikkdelen. At dei vart meir komfortable. (Tea)

Eg observerte at elevane har fått erfara korleis det er å delta i aktivitet utan reglar, og kva reglar som er naudsynte for at spelet skal fungera. Etter at reglar vart innført sat lærarane att med inntrykk av at elevane følte at spelsituasjonen vart tryggare, det vart mindre frustrasjon og betre humør. Å skapa ein trygg læringsarena er viktig for lærarane, og dei følte det var slike situasjonar som vart skapt. Ut frå mine observasjonar og lærarane sine utsegn, har det verka positivt inn på elevane si deltaking i aktivitet.

Det der med at når andre lærar, så føler gjerne alle det vert betre. For då utviklar spelet seg. Fleire elevar forstår det, og bidreg. Så lenge dei er så aktive, er det bra. Nesten imponerende at det er så få som sutrar og set seg på sida. Det er lågterskel nok til å delta i aktivitet, og ikkje noko prestasjonsfokus for elevane. Det er veldig bra. (Rune)

Eine læraren opplevde det som ekstra utfordrande å få alle elevane til å delta i økta. Ho opplevde at den eine eleven gav uttrykk for at han ikkje likte at det vart flytt fokus frå å vinna, til auka fokus på taktisk forståing og å få til samspel i laget. Vidare erfarte ho at same eleven hadde utfordringar med å tilpassa seg undervisinga, og at han uttrykte frustrasjon når det gjekk mot hans vilje.

Eleven er glad i gym, og likar å få det som han vil i gymmen. Eleven føler seg ofte god i gym, så det å få nye reglar og prøva å gjera det slik at alle slepp til, kan gjera at han ikkje føler seg like overlegen og god som han plar. Han er van med å vera god, så med nye reglar så lurar han nok på "Hmm, korleis skal eg no visa at eg er så god?». (Tea)

5.2.3 Konkurrans- og vinnarinstinkt

Lærarane snakkar om at elevane som gjerne står fram som usikre, har større utfordringar med å delta aktivt i aktiviteten. Det kan vera mange faktorar som verkar inn på det. Blant dei er truleg konkurranse- og vinnarinstinktet til enkelte medelevar, trur lærarane. Hjå nokre elevar er det svært framtrudande, noko som viser att i form av egosentriske handlingar i spelsekvensane. Det er noko både lærarar og medelevar observerer, og som kan vera frustrerande for medelevar å verta ein del av.

I førebuingssfasen, og undervegs i øktene har lærarane vore klar på at det kan hende dei må bryta inn om det vert for mykje egosentriske prestasjonar, eller at vinnarinstinktet tek overhand. Lærarane opplevde fleire gongar at elevane uttrykte frustrasjon over sine medelevar. Berit hadde eit døme frå eine speløvinga. I det høve var det lagkameratar som uttrykte at det var kjipt når eine medspelaren berre skaut kvar gong han fekk ballen, utan å nytta lagkameratane for å få til eit samspel. Det har likevel vist seg at elevane, i dei fleste høva, har hatt fokus på å jobba saman som eit lag. Det har skjedd utan at lærar har trengt å minna dei på det. Lærarane opplevde at elevane, jamt over, var flinke til å støtta kvarandre og skryta av kvarandre. Dei opplevde i tillegg at elevane var særskild nøgd i etterkant av øvingane kvar dei hadde fått til eit bra samspel. Dette gav lærarane uttrykk for å vera litt forbausa og sjokkerte over. Berit uttrykte i den samanheng: «... og dei hadde fokus på at dei hadde målsjansar... hehe, enn altså at dei scora. Nei, det var heilt rart».

Lærarane opplev at tendensen er at fleire elevar deltek aktivt i undervisinga, då det er mindre fokus på prestasjon og konkurranse. Fokuset er teke bort frå å halda stillinga og å vinna. Det har i større grad vorte fokus på sjølv aktiviteten. Berit og Tea har kommentert ved fleire høve at det er merkeleg korleis innstillinga til elevane har endra seg frå tidlegare,

til no når dei deltek i undervisinga med TGFU. Alle lærarane opplev at det vert betre stemning i elevgruppa, då konkurranse- og vinnarinstinkt vert tona ned.

Dei (elevane) tel ikkje mål. Det er heilt merkeleg... Ingen av dei timane har dei verken snakka om det, eller kommentert det. Kva dei har snakka om i garderoben, det veit ikkje eg. Men det var ikkje fokus på det. Det er fint å sjå. (Berit)

Lærarane sit att med den opplevinga at ved bruk av TGFU, er det fleire elevar som i større grad er tilstades i undervisinga. Dei meiner at denne undervisingsmodellen krev at elevane er oppmerksame, aktive og reflekterte over kva handlingar som vert gjort, og kva reglar som kan endrast for å gjera aktiviteten betre. Då elevane vert høyrte, og sjølv får vera med å avgjera, håpar og trur lærarane at det vil auka forståinga, kunnskapen og kompetansen til elevane.

5.3 Lærar si rolle ovanfor elevane med bruk av TGFU

Lærarane sit att med eit inntrykk av at deira eiga rolle har vorte endra, i forhold til slik dei plar undervisa i ballspel i kroppsøvningsfaget, etter avslutta "prøveperiode" med bruk av TGFU. Dei har sjølv vore meir aktive og sentrale i rolla som instruktør ved tidlegare høve. Då har dei opplevd at dei som lærarar har vore øvningsbilete og synt fram teknikken som skal utførast, og at elevane deretter har terpa på den tekniske utføringa læraren har synt fram. Vidare har læraren sett på si eiga rolle som ein rettleiar som går rundt for å rettleia og finspissa teknikken til elevane. Lærarane har opplevd at rolla deira tidlegare har vore meir deduktiv, og at elevane har hatt ei meir passiv rolle i undervisinga.

Ofte har eg følt at eg har vore ein trenar utpå der. Der eg har gitt instruksjonar, og elevane har prøvd å gjera det sama. Men det er jo ikkje det eg skal, eller vil vera i kroppsøvningsfaget. Det kan eg vera på fritida, som fotballtrenar for mine eigne barn. (Rune)

5.3.1 Refleksjon om ballspel

Ved bruken av TGFU har lærarane opplevd å ha ei meir tilbaketrekt rolle. Dei følar at det er elevane som i større grad styrar økta sjølv. Grunnen til det er at det er elevane sjølv som kjem med forslag til reglar og forbetringar i spelsekvensen. Lærarane seier at deira rolle i den delen av undervisinga, vert meir som ein ordstyrar. Dette ga Tea uttrykk for i intervjuet: «Eg synast at det var fin deltaking i ringen. Fyrst sa eg at dei skulle rekka opp handa, men så snakka dei så fint saman at det vart ein veldig god samtale. Let dei sleppa likevel». Lærarane opplevde likevel at det til tider kan stoppa litt opp i refleksjonane hjå elevane. Då er det deira oppgåve i lærarrolla å leggja ut hint og forslag til elevane, som gjer at elevane kan halda fram med diskusjonen.

For å få elevane til å verta meir reflekterte rundt eiga deltaking, og grunnen til at dei gjer dei øvingane dei gjer, vil me i starten av økta gjera elevane medvitne på det. Dei får beskjed om at dei ikkje berre skal vera tilstades og gjennomføra det fysiske, men at dei også skal tenka over kva dei gjer, kvifor dei gjer det, og korleis det kan hjelpa på deira forståing. Det trur eg vil hjelpa. (Tea)

I fleire høve opplev lærarane at elevar tek ansvar, og instruerer sine medelevar i tekniske øvingar og taktikk. Berit opplev at den eine eleven hennar er litt tilbaketrekt i aktiviteten, men ho observerer at medelev tek tak og inkluderer han. Medeleven instruerer og synar han korleis han skal utføra kastteknikk, og forklarar han korleis han skal bevega seg på bana. Lærar opplev at eleven blomstrar, og tek til seg tilbakemeldingane han får. Tea har eit anna døme på ei oppleving av at ein teknisk dyktig elev, tok seg tida til å koma med råd og tips til motspelarar. Eleven ga råd både på teknisk og taktisk utføring, og forståing av spelet. Vidare observerte Tea at eleven syntte og instruerte motspelaren i korleis vedkomande kunne betre treffsikkerheita i skota sine. Det syntest læraren var fint å sjå at eleven tok seg tid til.

Lærarane opplev at ved bruk av TGFU- modellen, vert deira eiga rolle i større grad å vera motiverande for elevane, og tre inn i rolla som rådgjevar der det er behov. Lærarane synast å observera at medelevar tek meir ansvar, samanlikna med tidlegare høve. Å sjå at elevane rådgjev og rettleiar kvarandre, for å betra samspelet og samhandlinga i laget, er lærarane samde om at er verdifullt å oppleva.

Målet med mange av aktivitetane er å fremja taktisk forståing hjå elevane, for at dei skal læra det som er grunntanken ved bruk av denne modellen. Lærarane opplev då at deira rolle vert meir som ein observatør og rettleiar. Etter ein spelsekvens, kan lærar bidra i form av å gje råd og tips til korleis elevane kan løysa ulike utfordringar i spelsituasjonen. Fokuset til lærarane ved val av aktivitetar og målsetjingar for elevane, er å utvikla elevane til og verta dei reflekterte individa som samfunnet treng.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil eg svara på oppgåva si problemstilling, som er å undersøkje korleis TGFU kan nyttast som ein undervisningsmetode i ballspel i kroppsøvfingsfaget. Ut frå lærarane sine erfaringar og refleksjonar, i tillegg til eigne observasjonar og erfaringar på praksisfeltet, vil eg reflektera over korleis modellen kan nyttast i kroppsøvfingsundervisinga. Det vil samstundes vera føremålstenleg å ta omsyn til lærarane sine oppfatningar av elevane i møte med denne modellen. Funna i denne studien viser at lærarane opplev TGFU- modellen som ei alternativ tilnærming til ballspelundervising. Dei meiner den fremja andre aspekt ved spelet enn den tradisjonelle ballspelundervisinga. Lærarane sit att med eit inntrykk av at fleire elevar har oppnådd ynskja læringsutbyte, samt vore meir sjølvstendige og reflekterte over eigne haldningar i undervisinga kvar TGFU har vorte brukt. Samstundes opplev lærarane at det er utfordrande med ein ny undervisningsmodell. Vidare i dette kapitlet vil eg drøfte funna i lys av tidlegare forskning og teori, og løfta fram nokre sentrale diskusjonspøeng.

6.1 Møtet med Teaching Games for Understanding

6.1.1 Utfordrande med ny undervisningsmodell

Lærarane fann ut at å nytta ein ny undervisningsmodell kan vera utfordrande. Berit poengterer at det var utfordrande å setja seg inn i, og verta trygg på undervising med bruk av TGFU utan forkunnskapar. I følgje Hordvik og Aaring (2021) krev bruken av modellbasert praksis at læraren set seg inn i grunnprinsippa for den aktuelle modellen, før ein tek den i bruk. Det vart difor gitt eit informasjonsskriv om TGFU til dei aktuelle lærarane to veker i forkant av datainnsamlingsperioden. Dette var dei ikkje pliktige å lesa eller setja seg inn i før datainnsamlingsperioden var i gang, men det var eit tilbod. Det er frivillig deltaking i prosjektet, og difor ikkje noko eg kan pålegga lærarane å ta seg tid til. Det kan derimot vera aktuelt å diskutera om førebuingstida var tilstrekkeleg, eller om dei hadde behov for lenger førebuingstid. Det vil samstundes vera viktig å stilla spørsmål om lærarane eventuelt hadde brukt den forlengta tida på å førebu seg, eller om det hadde vore andre gjeremål som hadde vorte prioriterte. Då to veker er høveleg mykje tid til å lesa eit tre sider langt skriv, kan det vera aktuelt å stilla spørsmål om det er nok ledig tid for lærarane i yrkeskvardagen. Lærarane har ein travel kvardag, og mange gjeremål som må prioriterast i løpet av arbeidsdagen. Då

dei på to veker så vidt hadde prioritert eller rekt å sett på skrivet, atterspeglar det gjerne kor fullsett og travel kvardagen til ein lærar er. For å utvikla seg sjølv i sin yrkeskvardag, og bidra til utvikling i profesjonsfellesskapen, vil det vera føremålstenleg å ha avsett tid til å lesa aktuell forskning (Tronsmo, 2020). Om all ledig tid og arbeidstimar vert fylt opp med naudsynte gjeremål, vil det vera vanskeleg å ta ansvar for eiga vidareutvikling. Eg ser på det som naudsynt å vera medviten sine prioriteringar av tid, for at det skal skje ei vidareutvikling av profesjonsfellesskapen.

Ein faktor som kan vera knytt til at det var ei utfordring for informantane å nytta prinsippa for TGFU- modellen, er mangel på kunnskap om modellen. Det kan vera grunna mangel på tid og prioriteringar, at dei ikkje hadde fått sett seg tilstrekkeleg inn i modellen på førehand av datainnsamlingsperioden. I oppstarten av forskingsprosjektet, og i fyrste møtet med informantane, hadde eg difor ein lenger gjennomgang av prinsippa for modellen. Føremålet var å gjera informantane kjent med innhaldet, og for å presentera prinsippa for undervisinga dei neste fem vekene. Informantane hadde få spørsmål knytt til modellen, då dei ikkje hadde nokre tidlegare erfaringar å kopla det til. Dei hadde utfordringar med å sjå føre seg handlingsforløpet i undervisings situasjonar kvar modellen var teken i bruk. Basert på funna mine viser usikkerheita seg att gjennom lærarane sine utsegn, til dømes gjennom Tea sin kommentar om å «... få den (modellen) inn under huda fyrst, så går det seg nok til. Då vert eg òg tryggare i rolla». Usikkerheit og mangel på tidlegare erfaringar kan vera faktorar som spelar inn i lærarane si oppleving av undervisings situasjon. Det som er nytt og ukjent kan vera årsaka i seg sjølv til at den nye undervisingsmodellen vert opplevd som utfordrande.

Trass i at lærarane ikkje hadde tidlegare kjennskapar til TGFU, og opplevde undervisingsmodellen som utfordrande, opplevde eg likevel at lærarane ynskja å bidra i utviklingsarbeidet. Ved bruken av aksjonsforskning er ein avhengig av eit godt samarbeid med informantane for at endrings- og utviklingsarbeidet skal ha nokon effekt (Tiller, 2006). Då det i starten av prosjektet var utfordrande å leggja opp undervising grunna manglande kunnskap og erfaring, var det naudsynt å gjera endringar undervegs for å få det til å fungera. Dei tre lærarane som har bidrege i denne studien, har utfordra eigne vanar og gjort endringar undervegs, for å forbetra undervisinga. Dei har fått moglegheit til kunnskapsutvikling knytt til eigen praksis, sjølv om dei til tider hevdar å ha vore usikre på innhaldet og grunnprinsippa

til modellen. Dette arbeidet har resultert i fagleg påfyll for lærarane. Basert på læraren sin auka kunnskap i ein større samanheng, ser ein at det kan bidra positivt inn utvikling av profesjonsfellesskapen. Auka kunnskap sjå den enkelte lærar vil difor vera eit bidrag til vidareutvikling av yrkespraksisen hjå vedkomande, og samstundes bidragsfaktor i kompetanseheving for profesjonsfellesskapen ved den aktuelle skulen.

6.1.2 Balanse mellom didaktikk og prinsippa for TGFU

Lærarane framhevar at det var utfordrande å balansera kor mykje informasjon dei skulle gje til elevane om TGFU- modellen, og samstundes i kor stor grad dei sjølv skulle halda seg til prinsippa for modellen. I kva grad elevane skulle få informasjon om modellen i forkant av datainnsamlingsperioden, vart diskutert i planlegginga av perioden. Det vart praktisert ulikt frå lærar til lærar, då dei kjenner si elevgruppe best, og veit kva som er mest føremålstenleg for den enkelte. Lærarane uttrykker at dei sat att med dårleg samvit for å ha brukt for kort tid på å introdusera elevane. Trass i at lærarane var samde om å ha nytta for lite tid til introduksjon av modellen, er det somme gonger føremålstenleg å la elevane tilpassa seg gjennom erfaringar. Å nytta undervisningslære som grunnlag for undervisninga, er ein del av kunsten å undervisa. I førebuinga av ei undervisningsøkt er det difor ikkje berre elevane som skal verta teke omsyn til, men det er samstundes viktig å ta omsyn til kva dei skal læra og korleis dei skal læra det. Samstundes må ein vera medviten på korleis ein skal arbeida for at elevane skal nå dei aktuelle måla (Nordahl et al., 2013).

I førebuing og planlegging av undervisning er det viktig at lærarane nyttar prinsippa for TGFU. Det er samstundes viktig å framheva at modellbasert praksis ikkje er ei oppskrift som skal følgjast slavisk, men heller ein pedagogisk modell som skal ivareta eit gjensidig forhold mellom læring, undervisning, innhald og kontekst (Casey et al., 2021). Ut frå funna som har vorte gjort i denne studien, verkar det til at lærarane har vore medviten på at modellen er i fokus, og at dei ikkje kan vika i frå prinsippa bak den. Det kom fram av lærarane sine utsegn: «Ja, men no må me halda oss til modellen...» og «Nei, men no må me stå i det», at dei var opptekne av å få med seg alle fasane i seksstegsmodellen. Den seksdelte modellen til Bunker og Thorpe (1986) har fleire krav til innhald og moment som skal vera med. Det stiller krav til

læraren med tanke på gjennomføring, og blant dei er disponering av tid og val av aktivitetar. Bruken av modellbasert praksis i undervisinga, vil vera ein bidragsfaktor til fasilitering av undervising for elevane (Casey & Kirk, 2021). Det vil difor vera viktig å finna ein balanse mellom bruken av prinsippa for den modellbaserte praksisen, samstundes som ein skal ivareta dei didaktiske prinsippa for undervisinga, og dekkja elevane sitt læringsutbyte (Nordahl et al., 2013). Undervisinga skal fremja djupnelæring for eleven, og ikkje nyttast frå start til slutt (Hordvik & Aaring, 2021). Det er viktig å gjera naudsynte didaktiske val undervegs i prosessen, som er basert på elevane sine føresetnadar og behov.

Lærarane opplevde etter kvart at grunnprinsippa for modellen vart lettare å ta i bruk, og samstundes at elevane forstod prinsippa bak undervisingsmodellen TGFU. Det vart difor betre balanse mellom prinsippa for modellen og praksisutøvinga, seinare i datainnsamlingsperioden. Det resulterte i eit utvida kunnskapsgrunnlag, som er noko av tanken bak eit aksjonsforskningsprosjekt (Tiller, 2006). Auka kunnskapsgrunnlag, gjennom erfaringar, drøftingar og refleksjonssamtalar, vil bidra til at lærar synar å vera tryggare i rolla som undervisar. Det vil samstundes vera faktor for utvikling av profesjonsfellesskapen.

6.1.3 Endring i fokus

Lærarane har opplevd at endring i fokus frå ei teknisk til ei taktisk tilnærming har vore ei omveltning. Ved tidlegare høve har lærarane vektlagt instruktørrolla og den deduktive tilnærminga, slik at forholdet mellom lærar og elev i større grad har vore asymmetrisk. Lærarane sine tidlegare erfaringar, visar det same som tidlegare forskning på området, kvar det synast at det er mange som praktiserer den tradisjonelle tilnærminga til ballspel i kroppsøvingfaget (Hordvik & Aaring, 2021; Lyngsnes & Rismark, 2014; Aarstad Page, 2016). Den teknikkbaserte tilnærminga består av øving og terping på isolerte tekniske øvingar etterfølgt av spel (Allison & Thorpe, 1997; Metzler, 2005; Ronglan, 2003). Dette kan visa att i idrettsdiskursen som har tendens til å dominera i kroppsøvingfaget (Larsson & Nyberg, 2017). Lærarane uttrykkjer, basert på eigne erfaringar, at det har vore eit fokus på tekniske ferdigheiter innan idrettane, samt at undervisinga har vore prega av prestasjonar og konkurransar.

Fokusområda i TGFU- modellen er å bryta med den tradisjonelle deduktive undervisinga, som er prega av idrettsdiskursen (Casey & Kirk, 2021; Casey et al., 2021; Larsson & Nyberg, 2017). Modellen er kjenneteikna ved å vera ei elevsentrert tilnærming (Hordvik & Aaring, 2021). Lærarane oppgjev at dei finn det verdifullt at det har vorte ei endring i undervisinga, ved innføring av TGFU. Den taktiske tilnærminga har utvikla seg til å, i større grad, vera styrt og utvikla gjennom elevmedverknad. Lærarane opplev reflekterte elevar, som deltek aktivt i undervisinga, både munnleg og fysisk. Rune poengterer at fleire av elevane er sjølvreflekterte, og har evna til å sjå bakgrunnen for val av aktivitetar. Nokre elevar evnar å sjå seg sjølv og situasjonen utanfrå, og tek tak der det trengs. Det kan skje både for eiga vinning, og for å vera til hjelp for sine medelevar. Lærarane har fleire døme på elevar som, på eige initiativ, tek hand om sine medelevar. I slike situasjonar bidreg undervisinga basert på TGFU, til å utvikla meir sjølvstendige individ.

Ein kan på bakgrunn av dette stilla seg spørsmål om det vil vera føremålstenleg å arbeida for å utvikla kroppsøvingsfaget til å verta eit meir elevsentrert fag. Det kan sjåast på som ei utfordring i endringsarbeidet som vert gjort i kroppsøvingsfaget. Det vil vera ein tidkrevjande prosess, kvar det vil vera interessant å diskutera kva rolle læraren får i ei meir elevsentrert undervising. Det kjem fram av resultatata i denne studien, at lærarane erfarte at deira eiga rolle vart betydeleg endra i møtet med undervisingsmodellen TGFU. Dei opplevde å ha ei rolle som ordstyrar og rettleiar undervegs i økta. Lærarane opplevde auka grad av moglegheiter til å observera elevaktiviteten på avstand. Tidlegare forskning visar at dette er tilfelle i fleire høve ved bruk av TGFU i undervisinga (Allison & Thorpe, 1997). Endring i eiga rolle i praksis, kan samstundes vera noko av grunnen til at lærarane opplev bruken av TGFU som utfordrande. Store skilnadar i eiga rolle kan vera vanskeleg for læraren å akseptera, og tilpassa seg. Opplevinga av å vera utrygg på eiga rolle og ikkje vita kva eigne oppgåver er i undervisings situasjon, kan vera med på å gjera læraren usikker. Då kan det vera føremålstenleg å reflektera over kva tiltak ein kan gjera for og bidra til ei positiv utvikling av læringsutbyttet til elevane. Det vil i tillegg vera føremålstenleg å gjera tiltak med omsyn til korleis ein kan forbetra praksis og undervising (Casey & Kirk, 2021). I eit profesjonsfellesskap vil deling av erfaringar vera viktig (Tronsmo, 2020). Det kan vera naudsynt då lærarane til dømes opplev endringar i eiga rolle ved bruk av TGFU. Deling av erfaringar med påfølgjande

rådgjevnadar og attendemeldingar, samt å utfordra og støtta kvarandre, kan vera faktorar som bidreg til utvikling av profesjonssfelleskapen.

6.2 Elevane sine forventningar

I studien gjev lærarane uttrykk for at det er utfordrande for enkelte elevar å oppleve store endringar og omveltingar, utan å vera førebudd på kva som kjem. For mange av elevane er det truleg ei forventning om at når det er ballspel i undervisinga, er det den typiske idrettsdiskursen som vert lagd til grunn. Det kan vera både forventningar om at dei no skal delta i ei økta som er prega av konkurransar, og at dei er førebudd på å koma til kjente rammer. Berit poengterer at det var viktig for ho å introdusera den nye modellen til klassen på førehand av fyrste økta. Dette for å førebu elevgruppa på undervising som bryt med elevane sine forventningar til innhald i ballspelundervising, og «mønsteret» i den typiske idrettsdiskursen dei er vane med. Ei anna årsak ho legg til grunn er at for nokre elevar er det naudsynt å få informasjonen god tid i forkant, for at dei skal få moglegheita til å førebu seg på kva som kjem. Det vart likevel nokre utfordringar med enkelte elevar som gav uttrykk for å mislika den nye situasjonen.

Det er ikkje berre å setje elevane inn i ein «modell», og tru at alle skal passa i den malen. Det er viktig å tryggja elevane på innhaldet, samstundes er det like viktig å tryggja relasjonen til elevane. I det asymmetriske forholdet mellom lærar og elev er det viktig at lærar står fram som ein trygg vaksen. Det kan gjerast ved å arbeida med relasjonen til elevane, ved å visa at ein bryr seg og lyttar, gjennom å sjå dei og deira behov (Lyngsnes & Rismark, 2014). I tillegg vil det å vera ein stabil vaksen, vera avhengig av at ein som undervisar er trygg i rolla, og godt kjend med innhaldet. I lærarrolla er det mange omsyn ein må ta, for å kunna skapa ein god undervisingssituasjon. Det er naudsynt å ta omsyn til allmenndidaktiske val, samstundes som ein skal ivareta dei fagdidaktiske vala for ei undervisingsøkt (Nordahl et al., 2013). I eit profesjonssfelleskap, kvar det er delingskultur, vil slike utfordringar gjerne vera lettare å drøfta. Når ein får delt og diskutert dilemmaa ein møter, med andre fagpersonar, kan ein koma fram til gode løysingar i felleskap.

6.2.1 Refleksjon

Som eit av dei viktige momenta ved TGFU- modellen, vektlegg Turner (2005) evna til å stilla

dei riktige, pedagogiske spørsmåla. Det er viktig med god utforming av spørsmåla, og er difor eit moment som kan brukast mykje tid på. Føremålet er å få elevane til og danna ein sosial interaksjon, i ein samtale knytt til ei utfordring ved spelet (Mitchell et al., 2013). Lærarane påpeiker at slike situasjonar utspelar seg ved fleire høve i si undervising. Både dei elevane som lærarane kategoriserer som munnleg sterke og munnleg svakare elevar, har innvendingar på regelendringar, og endring av taktikkar. Det er likevel ein tendens at dei elevane som er munnleg aktive i dei teoretiske faga, går att som dei mest munnleg aktive elevane i kroppsøvingundervisinga. Tea poengterer at elevane «får beskjed om at dei ikkje berre skal vera tilstades og gjennomføra det fysiske, men at dei også skal tenka over kva dei gjer, kvifor dei gjer det, og korleis det kan hjelpa på deira forståing». Det tyder på at ei utvikling har byrja å skje i kroppsøvingfaget. Det er ikkje berre fysisk deltaking som vert vektlegg. I tillegg er elevane si evne til å reflektera over eigne handlingar ein viktig faktor i utviklinga av kroppsøvingfaget. Det kan bidra til at eleven får auka medvit kring eiga deltaking i aktivitet. Ved å stilla gode spørsmål kan det få fram eleven sine evner til å tenka kritisk og vera problemløysingsorientert, samt evna til å sjå seg sjølv i lærings situasjonen. Dette er ein måte å utfordra elevane på, som gjer at dei vert nøydd til å tenka annleis ein dei gjerne plar gjera i undervisingssituasjon. I samband med nytte av modellbasert praksis er det viktig for lærar å tora og utfordra seg sjølv. Det er ikkje alle utfordringar som har ei korrekt løysing, og det gjeld heller ikkje i dette høve. Det er likevel viktig å nytta moglegheita til å ta utfordringa, for å bidra til utvikling av eigen praksis.

6.3 Vidareutvikling av undervising

Det er delte meiningar om korleis ein bør undervisa i kroppsøving, og korleis faget skal utviklast. Studiar viser at mange elevar meiner det er mogleg å gjera endringar i måten å undervisa i kroppsøvingfaget på (Sävfenbom et al., 2015). I forskingsarbeidet til Bunker og Thorpe (1986), kjem det fram av resultatata at elevane opplev den tradisjonelle forma for undervising som demotiverande og keisam. Samstundes er det ein stor del elevar som trivs godt i faget, slik det er i dag (Borgen & Leirhaug, 2012; Moen et al., 2018). Resultata tyder på at det er delte meiningar blant forskarane kring endringar i kroppsøvingfaget, og at det i mange høve fungerer slik det er i dag. Basert på påstandane til lærarane, vil bruken av prinsippa for TGFU i ballspelundervisinga, kunna bidra til endring. Det er ikkje naudsynt slik at dei elevane som allereie trivs i faget, kjem til å mistrivast sjølv om det skjer endringar. Det

er ein samstemd lærartrio som meiner at dei observerte at fleire elevar var deltakande, positive og delaktige, samanlikna med tidlegare høve.

Det vil likevel truleg by på utfordringar å tru at ein skal gjera store endringar i kroppsøvingundervisinga, i følgje Aasland, Moen og Mathisen (2020). Nokre få endringar i planleggingsfasen kan likevel vera til hjelp for å endra fokus og roller i undervisinga. Som tidlegare nemnd vil det vera ein del av eit tidkrevjande endringsarbeid i faget, at eleven får ei meir sentral rolle i eiga læring. Det vil ta tid og krevja tilpassingar for at nye rutinar skal gå seg til, om lærarane vel å nytta grunnprinsippa for TGFU vidare i ballspelundervisinga. Til dømes vil truleg elevane koma raskare på plass til samling for diskusjon i sirkel. Samstundes kan dei få ei betre forståing av grunntanken bak undervisingsmodellen, samt ta større del i undervisinga. Tankesett og forståinga kjem med erfaringar. Det handlar difor ikkje om å følgja ein modell steg for steg, men heller å endra delar av allereie eksisterande praksis over tid. Fokuset burde liggja i at “modellen” er ein arbeidsprosess fram mot eit felles mål (Casey et al., 2020).

Erfaringane som dei tre informantane har gjort gjennom å delta i denne forskinga, har bidrege til at dei har fått nye innfallsvinklar på korleis ein kan leggja opp undervisinga. Lærarane ser på moglegheitene for vidare bruk av modellen, og diskuterer dei ulike momenta. Dei er klar over at eit av prinsippa ved modellen er redusert grad av fokus på teknikktraining, og at dette i mindre grad skal isolerast i øvingar, men heller takast med inn i speløvingane (Bunker & Thorpe, 1986). Rune ser likevel på det som føremålstenleg å terpa på teknikkar i volleyball, før ein organiserer elevane i spelrelaterte øvingar i det aktuelle ballspelet. Grunngevinga for utsegna er at det vil vera lite av ballspelet som fungerer, om ein ikkje får til nokon av slaga. I læringssituasjonar vil det vera viktig å ha evna til og reflektera over kva undervisingsformer og aktivitetar som er føremålstenleg for det faglege utbytte til elevane. Dette vil bidra til auka kvalitet i undervisinga.

6.4 Styrker og svakheiter

Denne studien har både styrkar og svakheiter, og eg vil i dette delkapittel prøva å trekka fram nokre av dei eg har sett og erfart gjennom forskingsprosjektet. Basert på omfanget av denne studien, vil det vera naudsynte avgrensingar som må gjerast, for at arbeidsmengda og

datainnsamlinga ikkje skal verta for stor. Det eg har sett at avgrensar denne studien er at det er eit kvalitativt studie, som har vorte gjort på eit relativt lite utval. Eg har difor ikkje nok grunnlag til å kunna generalisera, eller trekka ein klar konklusjon ut frå dei resultatata eg har fått. Sjølv om eg har eit lite utval, vil det gjerne vera andre som kjenner seg att i resultatata eg har funne gjennom dette forskingsarbeidet. I tillegg vil den kvalitative metoden eg nyttar gje meg moglegheit til å gå i djupna i informantane sine utsegn, samt belysa temaa dei trekk fram som interessante. Samstundes kan mine subjektive meiningar vera med på å polarisera tolkingar som har vorte gjort i høve til informantane sine utsegn (Thagaard, 2018). Det vil difor vera høveleg å vera kritisk til at andre forskarar som hadde nytta same metode, eller tolka same datamaterialet, ville fått dei same resultatata. Dette handlar om studien sin grad av pålitelegskap (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018).

Mitt val av forskingsdesign har gjort at eg har brukt mykje tid i lag med mine informantar, som påfølgjande har gitt mange inntrykk, refleksjonar og diskusjonar. Metodevalet baud på moglegheiter utover kva eit isolert intervju- eller observasjonsstudie ville ha gjort. I nærleik til praksisfeltet er eg tett på både informantar og markørar, som kan gjera det lettare å byggja personlege relasjonar. Eit aksjonsforskningsprosjekt vert ofte nytta når forskaren har intensjon og mål om å skapa ei utvikling eller endring (Tiller, 2006). Då eg sjølv er ein del av aksjonen, er det lettare å observera kva som skjer, og det gjev meg truleg ei betre forståing av lærarane sine opplevingar knytt til undervisningsopplegget. Det kan vera føremålstenleg å ha gode kjennskapar til praksisfeltet. Det vil då vera lettare å stilla oppfølgingsspørsmål og gjera avklaringar i refleksjonssamtalane, samt i intervjuet. På bakgrunn av eigne erfaringar og observasjonar, vil det vera lettare å forklara situasjonen til informanten. Det kan vera ein faktor som spelar inn i mine tolkingar og konklusjonar gjort av informantane sine utsegn, basert på mine eigne observasjonar (Thagaard, 2018). Samstundes kan det vera utfordrande å balansera rolla mellom meg sjølv i forskarrolla og forskingsarbeidet, då eg sjølv har vore med å forma forskingsprosessen. Dette handlar om oppgåva sin refleksivitet. Ein styrke for denne oppgåva er at eg gjennom heile prosessen har vore medviten mi rolle som forskar, og transparent i bruk av metode (Thagaard, 2018).

I denne studien vart det berre fokusert på lærarane sine opplevingar knytt til modellen, samt deira opplevingar og inntrykk av elevane i undervising med TGFU- modellen. Det kan vera eit avgrensande aspekt ved forskinga, då det er eit stort utval potensielle informantar i elevgruppa som ikkje får ytra meiningane sine. Ut i frå denne studien veit eg lite om kva erfaringar og tankar elevane sit att med etter ein periode med TGFU i kroppsøvinga. Elevane ytrar gjerne sine meiningar til lærarane i løpet av økta, og det kan påverka læraren sitt inntrykk av situasjonen. Samstundes finn eg at funn gjort i tidlegare forskning og litteratur er korresponderande til denne oppgåva, noko som er med på å styrka validiteten i denne oppgåva (Thagaard, 2018).

7.0 Avslutning og vegen vidare

I dette avsluttande kapittelet i masteroppgåva mi, vil eg presentera ei oppsummering av oppgåva og tankar om vegen vidare. Oppsummeringa vil omhandla personlege erfaringar og opplevingar frå prosessen, og refleksjonar kring kva dette forskingsarbeidet kan bidra til. I delkapittelet om vegen vidare vil eg reflektere over moglegheiter for vidare forskning innanfor same tematikken.

7.1 Oppsummering av arbeidet

I denne oppgåva skulle eg undersøkje korleis TGFU kunne nyttast som undervisningsmodell i ballspel i kroppsøvingsundervisinga. Ut frå eit tett samarbeid med tre lærarar i eit aksjonsforskningsprosjekt, har eg prøvd å finna ut korleis TGFU kan nyttast som ein ressurs i ballspelundervisinga. Eg har gjennom refleksjonssamtalar og intervju prøvd å få eit innblikk i lærarane sine erfaringar og refleksjonar kring bruken av TGFU, og samstundes korleis dei opplevde elevane i møtet med undervisningsmodellen. Den taktiske ballspeltilnærminga står sentralt i oppgåva, som eit alternativ til den tradisjonelle tilnærminga. Då det er vist i forskning både nasjonalt og internasjonalt at ballspel tek så stor plass i kroppsøvingsundervisinga, kan det vera føremålstenleg å få andre innfallsvinklar til emnet (Moen et al., 2018; Ronglan, 2003).

Ut i frå resultatata i denne oppgåva har lærarane uttrykt at TGFU har bydd på utfordringar. Det har vore ein ny innfallsvinkel til ballspelundervisinga, som har vore utfordrande å tilpassa til seg sjølv og elevane. Lærarane opplevde at deira eiga rolle har vorte endra ved bruken av undervisningsmodellen. Dei opplevde at dei fekk betre tid til å observera elevane, og at undervisinga i større grad var påverka og utforma av elevmedverknad. Dei sit samstundes att med eit inntrykk av at undervising med TGFU har skapt engasjement, auka forståing for ballspelet og involvering blant fleire elevar. På den eine sida synar utsegna til lærarane at dei har fått nye innfallsvinklar i korleis dei kan strukturera undervisinga i faget. Dette kan vera faktorar som bidreg til auka deltaking i ballspelundervisinga i kroppsøvingsfaget. Det er på den andre sida viktig at ein i lærarrolla er medviten bruken av modellen. Det at ein nyttar ein modell slavisk, vil truleg ikkje la seg gjennomføra og heller ikkje vera noko ein bør arbeida for

å oppnå. Det handlar om å nytta TGFU til inspirasjon til vidareutvikling av eigen praksis i kroppsøvingsfaget. Det vil kunna bidra til ei meir variert undervising.

7.2 Veggen vidare

Gjennom arbeidet med denne masteroppgåva har det kome fram kunnskapar som har gjort at nye spørsmål har vorte aktuelle, og gitt rom for nye moglegheiter for forskingstematikkar. Eg ynskjer difor å kasta eit blikk inn i framtida, og koma med forslag til vidare forskning på feltet.

I forskingsarbeidet i den norske kroppsøvingsundervisinga, er det mange fokusområde som kan nyttast for vidare forskning. Eg meiner på bakgrunn av den forskinga eg har gjort, og med tanke på resultatane av tidlegare forskning knytt til ballspel, at modellbasert praksis med eit fokus på TGFU, er eit område som kan forskast vidare på. Ved å endra fokus i oppgåva, kan ein få nye funn. Påverknadsfaktorar som spelar inn kan vera lengd på forskingsperioden, mengd informantar, miljøet som informantane og markørane er ein del av, og forskar sine forkunnskapar kring forskning og undervisingsmodellen. Det er difor fleire forhold som kan endra resultatane frå datainnsamlinga, og ikkje noko ein kan generalisera ut frå det arbeidet som har vorte gjort til no.

I denne oppgåva si problemstilling har det vorte etterspurt lærarperspektivet på undervisingsmodellen TGFU. For vidare studiar kan det vera interessant å få fram elevperspektivet. For å finna ut korleis elevane opplev undervisingsmodellen, vil det vera føremålstenleg å gjera ein studie basert på deira opplevingar og tankar kring undervisingsform og deltaking i undervisinga. Mange elevar slit gjerne med å finna kroppsøvingsfaget meningsfullt då det har vore fokus på idrettsaktivitetar i undervisinga (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan difor vera føremålstenleg å få fram elevane sine opplevingar kring TGFU. Då kan resultatane frå den studien samanliknast med lærarane sine opplevingar frå denne studien. Ein vil då kunne sjå likskapar og ulikskapar knytt til informantane sine opplevingar av taktisk og teknisk tilnærming, refleksjonsevne, grad av elevmedverknad og instruktørrolla.

Vidare vert det skilt mellom nettspel, innovasjonsspel og slagspel innanfor ballspel. I denne studien vart TGFU- modellen berre prøvd på innovasjonsspel. Det er store skilnadar i korleis elevane bevegar seg i rommet i handball, samanlikna med volleyball og badminton. Det kan difor vera interessant å sjå korleis modellen fungerer i andre typar ballspel.

Prosjektet vart gjennomført relativt kort tid etter at den nye læreplanen vart innført. Det er difor ein læreplan som framleis vert arbeidd med blant informantane. Dei er opne for nye innspel, og er i ein kontinuerleg prosess med å fornya eigen praksis, i forhold til kompetansemåla i faget. Som nemnd tidlegare har ikkje ballspel vorte nemnd spesifikt i læreplanen, slik at det er meir opp til ein sjølv å innlemma ballspel under kategorien “bevegelsesaktivitetar”. Fokuset i læreplanen har gjennomgått endringar, som har resultert i at kroppsøvingfaget har vorte mindre idrettsretta. Det har i større grad vorte fokus på øvingar og deltaking (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det kan difor vera føremålstenleg for vidareutvikling av ballspelundervising i kroppsøvingfaget, at det vert gjennomført eit større prosjekt med fleire informantar og over eit lenger tidsrom, for å sjå effekten av det.

Litteraturliste

- Allison, S. & Thorpe, R. (1997). A comparison of the effectiveness of two approaches to teaching games within physical education. A skills approach versus a games for understanding approach. *British Journal of Physical Education*, 28(3), 9-13.
- Balakrishnan, M., Rengasamy, S. & Aman, M. S. (2011). Effect of Teaching Games for Understanding Approach on Students` Cognitive Learning Outcome. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 5(5), 808-810.
- Befring, E. (2020). *Sentrale forskningsmetoder: Med etikk og statistikk* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Borgen, J. S. & Leirhaug, P. E. (2012, 14. desember). *Altfor mange hater kroppsøving*. Norges idrettshøgskole. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spor/altfor-mange-hater-kroppsoving/>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. SAGE.
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). Is there a need to reflect? I R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Red.), *Rethinking games teaching* (s. 25–34). University of Technology, Loughborough.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1997) A changing focus in games teaching. I L. Almond (Red.), *Physical Education in Schools* (2. utg., s. 52–80). Kogan Page.
- Casey, A. (2016). Models-based practice. I C. D. Ennis (Red.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (s. 54–67). Routledge.
- Casey, A. & Kirk, D. (2021). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- Casey, A., MacPhail, A., Larsson, H. & Quennerstedt, M. (2021). Between hope and happening: Problematizing the M and the P in models-based practice. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(2), 111–122.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1789576>
- Collin, F. (2015). Videnskapsteori. I L. F. Thing & L. S. Ottesen (Red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. utg., s. 34–49). Munksgaard.
- Erdvik, I. B. (2020, 28. Oktober). *Kroppøving – et utviklingsaktivt for alle elever?* Universitetet i Stavanger. <https://www.uis.no/nb/kroppsoving-et-utviklingsaktivt-alle-elever>
- Hordvik, M. & Aaring, V. (2021). Modellbasert praksis—Én visjon for fagfornyelse i kroppøving. I E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppøving* (s. 191–222). Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149.
<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Levin, M. (2017). Aksjonsforskning som forskning - epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 27–44). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.17>
- Lund, T. (2007). Action Research and School Development in Expanded Learning Environments. I E. M. Furu, T. Lund & T. Tiller (Red.), *Action research: A Nordic perspective* (s. 69–93). Høyskoleforlaget.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- McNeill, M. C. & Fry, J. M. (2011). Motivational Climate in Games Concept Lessons. *Journal of Research*, 6(1), 34–39.
- Metzler, M. (2005). *Instructional models for physical education*. (2. utg.). Holcomb-Hathaway, Publishers Inc.

- Mitchell, S. A., Oslin, J. L. & Griffin, L. L. (2013). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach for ages 7 to 18* (3. utg.). Human Kinetics.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet.
<http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Møller, L. (2016). Ballspillundervisning i et dannelsesteoretisk perspektiv. I E. Vinje (Red.), *Kroppsøvfagdidaktiske utfordringer* (s. 143–169). Cappelen Damm Akademisk.
- Nielsen, F. (2011). Sammenlignende fagdidaktik: Genstandsfelt, perspektiver og dimensjoner. I Krogh, E., & Nielsen, F. (Red.), *Cursiv*, (7), 11-32.
https://dpu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/institutfordidaktik/cursivskriftserie/Cursiv_7.pdf
- Nordahl, T., Manger, T. & Lillejord, S. (2013). Undervisning og læring. I T. Manger, S. Lillejord, T. Nordahl & T. Helland (Red.), *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg., s. 137–174). Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk: Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Ronglan, L. T. (2003). Ballspill er problemløsning- Hvilke didaktiske implikasjoner har det? *Moving Bodies*, 1(2), 91–111.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse: Om lagspillenes didaktikk*. Akilles.
- Sjøvoll, J. (2008). Aksjonsforskning og praksisforbedring: En strategi for utvikling av praksisrettet nettveiledning. I J. Sjøvoll & K. Skogen (Red.), *Aksjonsforskning: Forsker og praktiker i samarbeid om forbedringer*. Profesjonshøgskolen, Høgskolen i Bodø.

- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). «Ei mil vid og ein tomme djup»? – Ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34–51.
<https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Tangen, S. & Husebye, B. N. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta didactica Norge*, 13(3), Artikkel nr. 3. <https://doi.org/10.5617/adno.4812>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen: Motoren i det nye læringsløftet* (2. utg.). Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonalitet. *Bedre Skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 32(2), 27-31. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2021/01/15/BS-02-2020ny.pdf>
- Turner, A. P. (2005). Teaching and Learning Games at the Secondary Level. I L. L. Griffin & J. Butler (Red.), *Teaching Games for Understanding: Theory, research, and practice* (s. 71–89). Human Kinetics.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18. november). *Hva er nytt i kroppsøving?*
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Aarstad Page, A. D. (2016). *Ballspillaktiviteter i ungdomsskolens kroppsøving: En taktisk- eller teknisk tilnærming? – En kvalitativ studie med fire lærere og fire elever.*

[Masteroppgåve, Universitetet i Stavanger]. UNIT. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2404482>

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvingsfag. *Bedre Skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 32(1), 36–40.

<https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Svarbrev med godkjenning frå NSD

Vedlegg 4: Døme på øktplan

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Ein for alle, alle for ein»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt kvar føremålet er å innføra ein modellbasert form for undervising i kroppsøving, og oppleve og reflektera rundt verknadane den har på deltaking og inkludering i kroppsøvingundervisinga. I dette skrivet gjer eg deg informasjon om måla for prosjektet og kva deltaking vil innebera for deg.

Føremål

Denne oppgåva er ein masteroppgåve som er 45 poengsoppgåve, og som skal skrivast i løpet av skuleåret 2021/2022, for å fullføra den 5-årige grunnskulelærarutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet.

Føremålet med masterprosjektet er å innføre ei form for undervising i ein 5 vekers periode, for å sjå verknadane undervisingsforma kan ha på deltaking i kroppsøvingundervising. Eg ynskjer i saman med dykk lærarar å utarbeida eit undervisingsopplegg, med nokre føringar frå modellbasert praksis (TGFU), og setja det ut i praksis med elevane. Undervegs og i etterkant av denne perioden, ynskjer eg å samtale med dykk angående dykkar inntrykk, refleksjonar og observasjonar.

Planen er at me i lag kan setja oss ned å laga eit opplegg for dei komande vekene, og at det vil vera moglegheit for samtalar og diskusjonar rundt øktene i forkant/etterkant av undervisingsøkta. Etter å ha gjennomført dei 5 kroppsøvingstimane i klassane, ynskjer eg å ha ein sluttevalueringssamtale med dykk, kvar me evaluerer korleis opplegget har fungert, og kjem med synspunkt på kva verknadar det har hatt på deltaking, aktivisering og inkludering av elevane i timane.

Problemstillinga og forskingsspørsmåla eg førebels har utarbeida og vil arbeida med, med forbehold om endringar, er:

Korleis opplev eit utval kroppsøvingslærarar at modellbasert praksis påverkar deltaking i kroppsøving i ungdomsskulen?

For djupare innblikk, har eg formulert nokre forskingsspørsmål:

- Kva faktorar spelar inn for at elevane skal føla på ein låg nok terskel til å delta?
- Kva faktorar legg lærar til grunn i si planlegging av undervising, for å bidra til aktiv deltaking av samtlege elevar i undervisinga?
- Kva skil den modellbaserte praksisen frå den undervisingspraksisen som lærarar driv til vanleg? Og korleis verkar den eventuelt annleis på aktiv deltaking og inkludering i undervisinga?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlege for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta då eg allereie har spurt rektor ved skulen du arbeider ved, om de er ynskjeleg å delta i forskinga til eit masterprosjekt. Grunnen til val av aktuelle skule er grunna kjennskapar til skulen, og relasjon til kollegiet på skulen. Vidare var det du og aktuelle andre informantar som hadde fagansvar i kroppsøving, og difor dykk rektor sende meg vidare til då rektor hadde godkjend førespurnaden.

Kva inneber det for deg å delta?

Viss du ynskjer å delta i prosjektet, inneber det å delta i ein planleggingsfase kvar du, forskar og dei andre lærarane i faget planlegg eit undervisingsopplegg med bruk av undervisingsmodellen Teaching game for understanding, for ein 5 vekers periode. Undervegs og i etterkant vil det vera lagd opp til samtale kring undervisinga og kva tankar og refleksjonar du og dei andre lærarane har kring gjennomføringa og konsekvensane. Eg vil nytta meg av notater og lyd opptak i innhenting av dataen.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Viss du vel å delta, kan du når som helst trekka samtykket tilbake utan å oppgje grunn. Alle dine personopplysningar vil då verta sletta. Det vil ikkje ha nokon negative konsekvensar for deg viss du ikkje vil delta eller seinare vel å trekka deg.

Ditt personvern – korleis oppbevarast og brukast dine opplysingar

Eg vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla eg har fortalt om i dette skrivet. Eg handsame opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Dei einaste som vil ha tilgang ved handsamingsansvarleg institusjon er student, underteikna Therese Figved, og rettleiarar Øystein Lerum og Håvard Grøteide.

Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatta med kodar som lagrast på eiga namneliste skilt frå øvre data. Deltakarane vil ikkje kunne verta kjent att i publikasjon.

Kva skjer med opplysningane dine når me avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane vert anonymisert når prosjektet vert avslutta/oppgåva er godkjent, noko som etter planen er slutten av juni 2022. Alle personopplysingar og lydopptak vil verta sletta ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

- innsyn i kva for nokre personopplysingar som er registrert om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane
- å få retta personopplysingar om deg
- å få sletta personopplysingar om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av dine personopplysingar.

Kva gjer oss rett til å behandla personopplysingar om deg?

Me behandlar opplysingar om deg basert på ditt samtykke.

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

Kvar kan eg finne ut meir?

Viss du har spørsmål til studien, eller ynskjer å nytta deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Øystein Lerum, Håvard Grøteide eller Therese Figved
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, tlf. 55 58 76 82 og epost: Trine.Anikken.Larsen@hvl.no

Viss du har spørsmål knytt 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 venleg helsing

Øystein Lerum
(Forskar/rettleiar)

Therese Figved
(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «*Ein for alle, alle for ein*», og har fått høve til å stilla spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju
- å delta i aksjonsforsking
- å verta observert av forskar som har rolla som deltakande observatør

Eg samtykker til at mine opplysingar behandlast frem til prosjektet er avslutta

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide, masterprosjekt

Tema	Spørsmål
Innleiing	<ul style="list-style-type: none">- Ynskja velkomen- Informera om bakgrunn og formål med prosjektet og intervjuet dei er ein del av- Informera om at det vert lydopptak av intervjuet
Lærarane sin bakgrunn	<ul style="list-style-type: none">- Kva utdanning har du? Og spesifiser gjerne kva utdanning du har innan kroppsøving/som er relevant for kroppsøving- Kva arbeidserfaringar har du?- Har du drive med idrett tidlegare? I så tilfelle kva for ein/kva for nokre?
Erfaringar knytt til TGFU	<ul style="list-style-type: none">- Korleis syns de introduksjon av modellen gjekk? Både ift egne erfaringar og elevane sitt møte med modellen?- Kva tankar har de kring TGFU modellen etter denne perioden?- Har de nokre opplevingar de ynskjer å trekka fram?
Opplevingar av elevane i møte med modellen	<ul style="list-style-type: none">- Korleis er inntrykket dykkar av elevane si læring i faget i møte med TGFU? Korleis har kjerneelementa i TGFU, taktisk og teknisk forståing, kome fram i aktivitetane og deltakinga til elevane?- Er det observerbare skilnadar ift desse om de samanliknar elevar med og utan ballspelerfaringar frå fritida?
Evaluering av perioden og vegen vidare	<ul style="list-style-type: none">- Kva inntrykk sit det att med etter dei endringane og utviklingane som har vorte gjort av opplegget undervegs, då det har blitt betre kjent med TGFU gjennom erfaringar dei siste fem vekene?- Når de ser tilbake på perioden, kva tenker de at kunne vorte gjort annleis?- Kva inntrykk har de fått av elevane sine opplevingar i møte med TGFU?- Ser de for dykk at denne modellen, eller delar av konseptet, er noko det kunne brukt vidare i eiga undervising? I så tilfelle kva? Og kvifor/kvifor ikkje?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">- Oppsummering av kva me har prata om- Har de noko meir de tenker på, og har lyst til å sei?- Minner om informert samtykke, taushetsplikt, anonymisering, og frivilleg deltaking.- Takka for intervjuet

Vurdering

Referansenummer

176578

Prosjekttittel

Ein for alle, alle for ein

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øystein Lerum, oystein.lerum@hvl.no, tlf: 91172244

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Therese Figved, theresefigved@hotmail.com, tlf: 95772218

Prosjektperiode

18.10.2021 - 01.07.2022

Vurdering (1)**28.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 28.9.21 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/61260d97-97d3-4744-aa7c-78853e47838d>

1/2

personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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 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 tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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/fylle-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: Karin Lillevold
Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Døme på øktplan frå datainnsamlingsperioden

Kompetansemål: <ul style="list-style-type: none"> - 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 		Ferdigheit: innretta seg etter det fellesskapen bestemmer Holdning: Samarbeide med medelevar for å oppnå eit felles mål Kunnskap: Reflektere over sitt samarbeid med andre i aktiviteten
Kva	Tid	Korleis
Introduksjon <ul style="list-style-type: none"> - Gjennomgang av læringsmål - Oppvarming 	5-7min	<ul style="list-style-type: none"> - Stiv heks variantar. - Gamal dame over veg - Pølse og brød - Ferdigstilling
Hovudmål <ul style="list-style-type: none"> - Småbanespel - Overtalsspel - Pasningsøvelse - Rockering handbal 	15min	Småbanespel <ul style="list-style-type: none"> - 3 vanlige småspelbanar med «kjeglemål»- rekke med kjepler. - Kvart lag har ein keeper. - Ingen reglar vert presentert.
	15min	Samling i ring: <ul style="list-style-type: none"> - Kva fungerte/kva fungerte ikkje? Korleis opplevde de den spelsekvensen? - Kva må til for at det skal fungera betre? - Forslag til reglar?
	15min	Forsvar angrep: 5-3 <ul style="list-style-type: none"> - Angrep - forsvar. Får til samspel i overtal. X antal minutt, før me byter forsvar i midten. - Kjapp samling i angrep/forsvar: diskuter taktikk for press/takling i forsvar, og for å skapa rom, og spela seg ledig i angrepsgruppa. - Bytte om kven som er i angrep og forsvar.
	10min	Mølleren (kort, kort lang) <ul style="list-style-type: none"> - Støtpasning på dei korte - Sirkelkast på lange
	Tid att	Rockering handball <ul style="list-style-type: none"> - 4 rockeringar i kvart hjørne av bana. - Delar klassen i fira, og har to lag mot kvarandre på kvar bane.
Avslutning <ul style="list-style-type: none"> - Opprydding - Eigenevaluering 	5min	<ul style="list-style-type: none"> - Opprydding: elevane samlar utstyr. - Kjapp eigenevaluering viss tid i forhold til læringsmåla for økta.