

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i læring og undervisning

Undervisningskunnskap i kroppsøvingsfaget

Ei kvalitativ pilotstudie med tre kroppsøvingslærarar

av

Ivar Løvik

Mai 2016



Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no

Masteroppgåve i: Undervisning og læring

Tittel: Undervisningskunnskap i kroppsøvingsfaget – Ei kvalitativ pilotstudie med tre kroppsøvingslærarar

Engelsk tittel: Content knowledge in Physical Education – a qualitative pilot-study with three physical education teachers

Forfattar: Ivar Løvik

Emnekode og emnenamn:
MAS3-307 Masteroppgåve i læring og undervisning

Kandidatnummer: 103

Publisering i institusjonelt arkiv, HiSF Biblioteket (set kryss):

Eg gjev med dette Høgskulen i Sogn og Fjordane løyve til å publisere oppgåva i Brage.

Eg garanterer at eg har opphav til oppgåva, saman med eventuelle medforfattarar. Opphavsrettsleg beskytta materiale er nytta med skriftleg løyve.

Eg garanterer at oppgåva ikkje inneheld materiale som kan stride mot gjeldande norsk rett.

JA Nei

Dato for innlevering: 18.05.16

Eventuell prosjekttilknytning ved HiSF

Emneord (minst fire):
Undervisningskunnskap, kroppsøving, fagkunnskap, fagdidaktisk kunnskap, læring

Samandrag

Det verkar å vere eit svakt kunnskapsgrunnlag om innhaldet i kroppsøvingstimane i Noreg. I ei tid med mykje interesse og meiningar rundt kroppsøvingfaget, og kor Ludvigsen-utvalet nett har komme med utspel om krav til kompetanse i framtida (NOU, 2015:8), vil det vere interessant å undersøkje kva undervisningskunnskapar kroppsøvingslærarar ser som sentrale for undervising og læring i faget.

Føremålet med denne pilotstudia har i hovudsak vore todelt. Det er forsøkt å auke innsikt om korleis ulike sider ved undervisningskunnskap kan komme til uttrykk gjennom tre kroppsøvingslærarar samt korleis denne påverkar læringsprosessar i kroppsøvingfaget. Samstundes har studia undersøkt om ein modell for undervisningskunnskap kan vere eit hensiktsmessig analysereiskap for dette føremålet. Studia har eit kvalitativt design. Semi-strukturert djupneintervju og observasjon har vorte nytta som metodereiskap. Intervjumaterialet er primær empiri for analyse, medan observasjonane er meint som kontekstualisering og påfyll til intervjuet. Tidlegare forskning gir eit verdifullt bilete på korleis ulike sider ved undervisningskunnskapane kan henge saman med kvarandre og påverke undervisnings- og læringskvalitet. Men det er også antyda at den kan vere fleirsidig og vanskeleg let seg artikulere i presise ordlag.

Gjennom informantane sine stemmer og handlingar har studia løfta fram eit mangfald av erfarte undervisningskunnskapar og uttrykte kunnskapsbehov som set lys på profesjonsutøvinga i kroppsøvingfaget. Deira undervisningskunnskapar viser seg å vere avgjerande for korleis dei utøver faget i ein større lærings- og undervisningssamanheng, og viser korleis dei nyttar eit mangfald av, og til dels motstridande, kunnskapar i undervisninga. Studia har fått fram ein samanheng mellom fagkunnskap og fagdidaktiske kunnskapar som i stor grad ser ut til å påverke kva elevane kan lære i faget. Analysane syner også at informantane opplever ein profesjonsfagleg autonomi i utøvinga av faget. Denne autonomien tek utgangspunkt i informantane sine beskrivelsar av føremålet med faget og undervisningskunnskapen ein treng for å tilfredstille desse. Dei verkar også i ulik grad å ha eit distansert forhold til læreplanen. To av informantane hevdar gode fagkunnskapar i stor grad påverkar fagdidaktisk tilrettelegging og elevane sitt læringsutbytte. Den tredje informanten verdset i større grad relasjonskompetanse for elevane si læring og velvære i kroppsøvinga. Modellen for undervisningskunnskap har vore eit nyttig omgreps- og analysereiskap, og opna strukturen i denne kunnskapen slik at den kan blir synleg, diskutert og vidareutvikla. I kraft av å vere ei pilotstudie er dette eit første steg på vegen for å forstå modellen sin relevans for undervisningspraksis og læringsprosessar i kroppsøvingfaget.

Abstract

The foundation of what we know of the content in physical education (PE) classes in Norway seems to be weak. With much interest and opinions about physical education content, and as the Ludvigsen-Committee has suggested what knowledge and skills that will be required in the future (NOU, 2015:8), it will be interesting to examine the content knowledge that physical education teachers see as central to teaching and learning in PE.

The purpose of this pilot-study has mainly been two sided. This study searches to increase understanding of how various aspects of content knowledge for teaching can be expressed through three PE teachers and how this affects student learning PE. This study also investigates whether a model of content knowledge may be an appropriate analytics for this purpose. Earlier research provides a valuable image of how different aspects of content knowledge for teaching may be related to each other and influences the teaching and learning quality. But it is also argued that it can be multilateral and difficult to articulate in precise words. The study has a qualitative design. Semi-structured interviews and observation has been used as a method implements. The interview material is the primary empirical data for analysis, whereas observations are intended as contextualization and refills for the interview.

Through the informants' voices and actions, the study has lifted up a diversity of experienced content knowledge and expressed knowledge needs that set light on professional practice in PE. Their content knowledge proves to be crucial to how they teach in a larger learning and teaching context and show how they utilizes a diversity of, and sometimes conflicting, knowledge in teaching. The study shows associations between subject matter knowledge and pedagogical content knowledge that largely seems to affect what students can learn. Analyses also show that the informants experience autonomy in the exercise of teaching PE. The experienced autonomy is based on their descriptions of the purpose of the subject and content knowledge needed to meet these purposes. They seem also to varying degrees to have a distant relationship with the curriculum. Two informants affect subject matter knowledge greatly for their pedagogic adaptation and learning outcomes of students. The third informant value relational competence for pupils' learning. The model of content knowledge has been useful as concept- and analysis tool, which has opened the structure of the content knowledge so that it can become visible, discussed and further, developed. As a pilot study, this is a first step in the process of understanding the model's relevance for teaching practices and learning processes in PE in Norway.

Føreord

Då eg no sit å skriv dette føreordet er det 17. mai 2016. To spennande og lærerike år på masterstudiet i læring og undervisning har resultert i denne masteroppgåva. Eg har fått moglegheita til å studere eit felt som på mange måtar har vore litt «upløgd» terreng i norsk forskning på kroppsøvingslærarrolla. Eg har no fått auka innsikt og eit nytt perspektiv på lærarkunnskapar i kroppsøvingsfaget. Arbeidsprosessen har vore tidkrevjande og stundom frustrerande, men prosessen har også gitt mykje tilbake i form av erfaring og ny kunnskap eg no kan ta med vidare inn i arbeidslivet.

Eg vil rette ei stor takk til rettleiaren min, Petter Erik Leirhaug. Gjennom heile prosessen har du vore engasjert i mitt arbeid og hatt trua på det eg har gjort. Konstruktive tilbakemeldingar og gode råd har halde meg på rett spor og gjeve viktig motivasjon undervegs i arbeidet. Takk for dette og dei interessante samtalanene me har hatt kring undervisningskunnskapar og kroppsøvingsfaget.

Ei stor takk til informantane som ville gje meg innblikk i deira hektiske kvardagar. Utan Dykk ville ikkje denne oppgåva vorte noko av. Til slutt må eg også takke medstudentar for inspirasjon, samtalar og tilbakemeldingar, og til familien min for oppmuntring og støtte i ei hektisk tid.

Sogndal, 17. mai 2016

Ivar Løvik

Innholdsliste

Føreord	3
Innholdsliste	4
1.0 Introduksjon	6
1.1 Problemstilling	7
2.0 Teoretisk forankring	8
2.1 Profesjonskunnskap og profesjonalitet i kroppsøvingfaget	8
2.2 Lee Shulman og «the missing paradigm»	10
2.2.1 Content knowledge.....	13
2.3 Undervisningskunnskap i kroppsøving – ein modell	14
2.4 Den profesjonelle kroppsøvingslæraren	18
2.5 Kroppsøvingfaget – føremålet og fagleg innhald.....	19
2.6 Tidlegare forskning	22
3.0 Metodisk tilnærming	27
3.1 Kvalitativ forskning	28
3.2 Bakgrunn for metodeval.....	29
3.3 Observasjon som metode	30
3.4 Det kvalitative forskingsintervjuet.....	32
3.5 Ei pilot-studie	33
3.6 Datainnsamling	34
3.6.1 Utvalsprosessen av informantar	34
3.6.2 Informantane	34
3.6.3 Gjennomføring av observasjon og intervju	35
3.7 Analyseprosessen	36
3.7.1 Transkribering	37
3.7.2 Validitet og reliabilitet	38
3.8 Etske refleksjonar	38
4.0 Resultat og diskusjon	40
4.1 Korleis påverkar kontekstuelle føresetnader undervisningspraksisen?	40
4.2 Føremålet med faget – føremålet til informantane	42
4.3 Læreplankunnskap – forholdet til læreplanen	44

4.4 Fagkunnskapen viktig?	47
4.5 Kunnskap om fagleg innhald og eleven	51
4.6 Kunnskap om fagleg innhald og undervisning	55
4.7 Gode erfaringar av undervisningskunnskap.....	59
4.8 Fokus på djupnelæring eit steg i riktig retning?.....	61
5.0 Konklusjon.....	63
5.1 Vegen vidare.....	65
6.0 Litteraturliste	67
Vedlegg 1	74
Vedlegg 2	77
Vedlegg 3	78

1.0 Introduksjon

Kva undervisningskunnskapar treng ein som kroppsøvlingslærer? Denne oppgåva forsøker å setje lys på ulike sider ved undervisningskunnskap i kroppsøvlingsfaget. Bakgrunnen for val av kroppsøvlingslærarar sin undervisningskunnskap som forskingsområde stammar frå eit eksamensarbeid våren 2015 der eg drøfta det engelske omgrepet *content knowledge*. Midt på 1980-talet kom eit gjennombrot for å forstå pedagogisk kunnskap i lærarar si profesjonsutøving. Lee Shulman (1986, 1987), ein pioner innanfor forskning på kva kunnskapar ein lærar treng, introduserte då *pedagogical content knowledge* som ein naudsynt og spesiell del av ein kunnskapbase unik for undervisning.

«There are at least four major sources for the teaching knowledge base: (1) scholarship in content disciplines, (2) the materials and settings of the institutionalized educational process (for example, curricula, textbooks, school organizations and finance, and the structure of the teaching profession), (3) research on schooling, social and cultural phenomena that affect what teachers can do, and (4) the wisdom of practice itself».

Lee Shulman (1987, s. 8)

Då eg gjekk djupare inn i området, viste det seg å vere interessant i forståinga av både kroppsøvlingslæraren og kroppsøvlingsfaget, der blant anna Ludvigsen-utvalet hadde komme med delutredinga *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag* (NOU, 2014:7). Våren 2015 verka det difor interessant å ta ein djupare dykk ned i *content knowledge* som analysereiskap for forståinga av kroppsøvlingslærarrolla, gjennom ei masteroppgåve. Eg oppdaga også at dette perspektivet på undervisningskunnskap var lite utforska i norsk forskingssamanheng, noko som inspirerte til å undersøkje dette vidare.

Internasjonalt er kunnskapsbasen for kroppsøving generelt og blant kroppsøvlingslærarar spesielt, diskutert og problematisert (Siedentop, 2002; P. Ward, 2013), men den er i liten grad forsøkt forstått frå kroppsøvlingslæraren si side. Det er hevda at me fortsatt ikkje har retta nok merksemd mot spesifikke kunnskapar ein lærar bør ha for å kunne tilrettelegge for god undervisning og læring i kroppsøving (Dyson, 2014). Denne studien nyttar ein modell (Ball, Thames, & Phelps, 2008) basert på Shulman si oppdeling av omgrepet *content knowledge* i ein fag- og fagdidaktisk kunnskapbase til å studere ulike sider ved tre kroppsøvlingslærarar sitt erfarte og uttrykte kunnskaps- og kompetansebehov.

I norsk samanheng verkar det å vere eit svakt kunnskapsgrunnlag om innhaldet i kroppsøvingstimane (Ingebrigtsen, 2015; Jonskås, 2010), noko arbeidsgruppa som evaluerte faget i 2011 framheva i sin gjennomgang av faget (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug, & Nelvik, 2011). Då Ludvigsen-utvalet nett har komme med utspel om krav til kompetanse i framtida (NOU, 2015:8), vil det vere interessant å undersøke kva kunnskar og kompetansar kroppsøvingslærarar ser som sentrale for undervising og læring i faget. Ifølgje Borgen and Engelsrud (2015, 29. januar) har realisering av læreplanen i kroppsøving vist seg å vere utfordrande, men at faget si eigenart og læreplanen dannar eit godt utgangspunkt for djupnelæring i faget (Borgen, Gurholt, & Engelsrud, 2015, 23. februar), som er eit sentralt omgrep i utredinga til Ludvigsen-utvalet (NOU, 2015:8).

Tidlegare forskning gir eit verdifullt bilete på korleis ulike sider ved undervisningskunnskapane kan henge saman med kvarandre og påverke undervisningskvaliteten (Ayvazo & Ward, 2011; Creasy, Whipp, & Jackson, 2012; Hastie & Vlasisavljevic, 1999; Sinelnikov, Kim, Ward, Curtner-Smith, & Li, 2015; P. Ward, Kim, Ko, & Li, 2015). Men bilete er langt i frå eintydig, og det er også hevda at den profesjonelle kunnskapen i kroppsøvingfaget er vanskeleg å få has på, og at vidare forskning kan sette eit viktig lys på nye vegar å drive kunnskapsutvikling kring dette (Lyngstad, 2013).

Denne studia søkjer difor å auke innsikt og forståing for korleis undervisningskunnskapen kan vere samansett hjå tre kroppsøvingslærarar samt korleis det set lys på læringsprosessar i kroppsøvingfaget. Studia vil altså forsøke å forstå kroppsøvingslæraren gjennom ein modell for undervisningskunnskap (Ball et al., 2008), noko som tidlegare ikkje er gjort i norsk forskning på kroppsøvingslærarar. Samstundes vil denne studia vere ei pilotundersøking relatert til om modellen kan vere eit hensiktsmessig analysereiskap for dette føremålet.

1.1 Problemstilling

Ut frå interessa for *content knowledge*, eller undervisningskunnskap i kroppsøvingfaget og seinare utdjupa rammer for prosjektet, blei følgjande problemstilling presisert for å leie arbeidet:

Korleis kjem ulike sider ved undervisningskunnskapar til uttrykk hjå tre kroppsøvingslærarar og korleis brukar dei denne undervisningskunnskapen for elevar si læring i kroppsøvingfaget?

For å svare på denne problemstillinga blir først relevant litteratur og forskning presentert i neste kapittel. Dette kapitlet vil beskrive det teoretiske fundamentet studien og problemstillinga baserer seg på. Deretter vil metodekapitlet leggje fram det metodiske designet og forskingsstrategiane som

er brukt for å svare på problemstillinga. Ein beskrivelse av studia si metode er nødvendig for at lesaren kan vurdere studia sin kvalitet og truverd. Etter dette er det gjort ei val om å knyte resultat og drøfting i same kapittel for å belyse dei tema som blir løfta fram i lys av litteratur og teori. Avslutningsvis vil studia oppsummere dei viktigaste funna, og betydninga av desse i lys av problemstillinga og det teoretiske perspektivet samt tankar om vegen vidare. I beskrivelsen av handlingar og val som er gjort vil kasuset «eg» bli nytta.

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil det teoretiske fundamentet for studia bli presentert. I pedagogisk litteratur er omgrepa kunnskap og kompetanse på mange måtar mangearta og diffuse omgrep og treng såleis særskild merksemd i denne oppgåva. Først skal me sjå på kva profesjonell kunnskap kan vere i kroppsøving, før ein går tilbake i historia og ser på kva Lee Shulman meinte «the missing paradigm» hadde å seie for læringsforskinga på slutten av 1980-talet. Deretter presenterar eg korleis Shulman sine tankar om undervisningskunnskap har utvikla seg i nyare tid, kva som karakteriserer kroppsøvingsfaget og den profesjonelle kroppsøvingslæraren, samt ei oversikt over tidlegare forskning innanfor området.

2.1 Profesjonskunnskap og profesjonalitet i kroppsøvingsfaget

Det er vorte vanleg å omtale læreryrket som ein profesjon. Eit spesielt kjenneteikn ved klassiske profesjonar i dag er at yrkesutøvarane er sertifisert til å forvalte bestemte typar av kunnskap (Grimen, 2008), og blir såleis berarar av både spesialisert og praksisorientert kunnskap som ein skaffar seg gjennom særskilde utdanningsvegar (Roald, 2012). Kunnskapen er både teoretisk og praktisk fordi profesjonar baserar seg på teoristudiar og praksiserfaringar (Lillejord og Manger, 2013). Profesjonell yrkesutøving er ein av måtane vitskapleg kunnskap er tenkt å komme samfunnet til gode på (Grimen, 2008; Lillejord & Manger, 2013). Omgrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving har ifølgje Lyngstad (2013) utvikla seg til eit fleirsidig omgrep. Profesjonell kunnskap er på mange måtar eit komplekst omgrep, fordi den er orientert mot og utvikla i praksis, men påverkar også sjølve praksisen. Den omfattar læraren sin totale livsverd, og angår også tankar og kjensler på eit personleg plan. Denne kunnskapen dannar eit rammeverk som lærar nyttar til å ta val omkring læringsmål, innhald og arbeidsmetodar, men også for spontane val omkring utfordringar som kan dukke opp i undervisninga (Lyngstad, 2013). Ifølgje Lillejord og Manger (2013) treng den profesjonelle

yrkesutøvaren også eit handlingrom for å utøve yrket sitt. Dette er ofte referert som det profesjonelle skjønnet, og er basert på tillit mellom samfunnet og profesjonsutøvaren. Om tilliten blir råka, kan det potensielt svekke handlingsrommet til læraren. At lærarprofesjonen forvaltar vitskapleg kunnskap, også kalla evidensbasert kunnskap, har blitt sett som eit viktig trekk som skil ein lærar frå andre yrker, som til dømes kokke-, tømrrar- og elektrikaryrket. Dette betyr ikkje at desse yrka ikkje har eller verdset kunnskap. Desse yrka blir imidlertid karakterisert som praktiske yrker. Det faktiske skillet mellom vitskapleg og praktisk kunnskap er i aller høgaste grad noko ein kan diskutere nærmare, og ein kan spørje om ikkje element av praktisk kunnskap spelar ei langt større rolle i profesjonsutøvinga enn det klassiske bilete antyda (Grimen, 2008). Ein kan altså betrakte profesjonskunnskap som ein todelt kunnskapsbase, mellom teoretisk og praktisk kunnskap. I det daglege vil antakeleg ikkje lærarar kunne skjelne mellom kva kunnskapsformer dei forhold seg til. Teoretiske og praktiske kunnskapar er som to væsker som ikkje let seg skilje, som flyt over i kvarandre og er uløseleg samanvevd. Difor er det vanskeleg å vite om det i ein gitt situasjon er teoretisk kunnskap som styrer det ein gjer i praksis, eller om det er erfaringar frå tidlegare praksisar som gjer at ein handlar på bestemte måtar (Lillejord og Manger, 2013).

Ifølgje Kjerland (2015) finst det ei oppfatning om at teori og forskning ikkje får tilstrekkeleg implikasjonar for utøving av praktiske utfordringar utanfor academia. Eit syn på lærarutdanninga hevdar blant anna at manglande samanhengar mellom ulike utdanningsdelar blir forsterka av at forskning og teori blir presentert i praksisfjerne situasjonar og at ein som praktiskar lett kan bli blind for verdien den kan ha for profesjonsutøvinga (Kjerland, 2015). Det sterke fokuset på teoretisk kunnskap innanfor academia kan vere eit tveigga sverd, fagleg og evidensbasert, men kontekst- og praksisfjern. Jensen (2008) har samanlikna korleis lærarar og andre profesjonsgrupper med like lang utdanning arbeidar for å utvikle praksis og oppdatere kunnskap. Hennar funn skildrar blant anna at utviklinga av lærarar sin profesjonsidentitet er langt meir praksisorientert og lokalt forankra enn i andre yrker, som til dømes sjukepleiarar, ingeniørar og revisorar. Ho fant også at dei berre sporadisk refererer til forskning innanfor sin eigen profesjon, noko som kan ha ein samanheng med at lærar ikkje ser på forskning som relevant for deira undervisningspraksis (Jensen, 2008; Kjerland, 2015). Forsking og teori blir blant anna betrakta som noko anna og kanskje til og med som ein motsats til kroppsøvingfaget sin eigenart (Larsson, 2009). Lærarar sin kunnskap blir ofte omtala som taus, situert og basert på individuelle skjønnsvurderingar (Lillejord & Manger, 2013). Slike karakteristikkar har eit sterkt sosiokulturelt og praksisrelatert syn på kunnskap, der den har blitt utvikla i samspelet mellom individet og det sosiale fellesskapet individet er ein del av. Slik kan det vere vanskeleg å overføre kunnskap som er utvikla i ein bestemt samanheng, til nye pedagogiske situasjonar.

Omgrepet praksisteori blei utvikla av Handal og Lauvås (1999, s. 20) for å forstå «en persons private, sammenvevde, men stadige foranderlige system av kunnskap, erfaring og verdier som til enhver tid har betydning for personens undervisningspraksis». Praksisteorien er difor ikkje ein vitenskapleg teori, men eit teoretisk konstrukt som kan nyttast for å tolke den enkelte sin undervisningspraksis i forhold til personlege erfaringar, overført kunnskap (ofte kalla teoretisk kunnskap) og egne verdier. I røynda kan praksisteorien utarte seg relativt uryddig, motesetnadsfylt og vere prega av taus kunnskap (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013). Ein person sine verdier, tidlegare erfaringar av ting som fungerte, samt kva ein reknar som kunnskap om undervisning, utgjer grunnlaget for kva dei faktisk gjer i praksis. Sjølv for lærarar som er bevisst rundt dette, vil det ofte vere utfordrande å formulere mykje av innhaldet i teorien. Såleis er det ein vanskeleg teori å formulere i enkle setningar. Dette heng saman med teorien (konstruktet), samt menneskje sin samansette natur, der ein ikkje kan setje det inn i ein ryddig struktur, men snarare ei ugrei vase av kunnskapar, erfaringar og verdier (Handal & Lauvås, 1999). Ein person sin praksisteori inneheld såleis mykje taus kunnskap, og ifølgje Lauvås and Handal (2000) er det mellom anna fordi ein ofte har mykje truverd mot sjølve praksisfeltet. Teoretisk kunnskap, som i denne samanhengen er kunnskap som er tenkt å styre praktiske handlingar, får såleis begrensa nytteverdi utan at det blir innlemma i ein praksisteori som inneheld nødvendig truverde mot denne kunnskapen (Lauvås & Handal, 2000, s. 181). På den eine sida kan ein seie at teoretisk kunnskap retta mot praksisfeltet er nødvendig for ein godt utvikla og reflektert praksisteori, men på den andre sida er den tause kunnskapen det personlege grunnlaget for å innlemme teoretisk kunnskap i eigen praksisteori, også forstått som kunnskapsbasen ein handlar etter.

2.2 Lee Shulman og «the missing paradigm»

På midten av 1980-talet kom det eit gjennombrøt for konseptualisering rundt lærarar sine kunnskapar. Lee Shulman (1986) og hans kollegaer føreslo då ein spesiell form for pedagogisk kunnskap i læraren sin profesjonsutøving. Det skapte stor interesse fordi det blei hevda at dette var ein kunnskap unik for undervisning og læring, eller ein form for fagspesifikk profesjonell kunnskap (Ball et al., 2008). Kunnskapsbasen for kroppsøving generelt, og blant kroppsøvingslærarar spesielt, er mykje diskutert og problematisert (Siedentop, 2002; P. Ward, 2013), og det er hevda at me framleis ikkje har retta nok merksemd mot spesifikk kunnskap ein lærar bør ha for å kunne tilrettelegge for god undervisning og læring (Dyson, 2014). Kunnskapsbasen kan ein dele opp i ein kunnskapsteoretisk og ein meir praktisk-pedagogisk kunnskapsbase, jamfør Shulman (1986, 1987) sin oppdeling av omgrepet *content knowledge*. Arbeidet Shulman og kollegaer begynte på i 1980 åra var ikkje meint for å liste opp kunnskapar læraren treng for å undervise i ulike fag, men som eit analytisk skilje for korleis ein tenkjer om kunnskap for undervisning i både forskning og politiske miljø (Ball et al., 2008).

Dei såg det nødvendig med ein reaksjon på den retninga som utdanningsforskning og politikk hadde tatt. Shulman (1986, s. 6) adresserte difor fokuset mot det han kalla for «the missing paradigm»:

My colleagues and I refer to the absence of focus on subject matter among the various research paradigms for the study of teaching as "the missing paradigm" problem. The consequences of this missing paradigm are serious, both for policy and for research.

Deira konseptualiseringar om «the missing paradigm» og fokuset på meir spesialiserte kunnskapar innanfor undervisning fekk stor betydning for den retninga forskinga tok i ettertid. Det vart blant anna ei veksande mengde med argument om at undervisning er eit profesjonelt arbeid som krev ein eigen unik kunnskapsbase (Ball et al., 2008). Ball et al. (2008) hevdar likevel at bruken av omgrepa både er variert og overflatisk i forskingslitteraturen. Dei påpeikar difor at det ligg eit uforløyst potensiale i forståinga av omgrepet *content knowledge*. Dei seier vidare; «frequent, for example, are broad claims about what teachers need to know. Such statements are more normative than empirical. Only a few studies have tested whether there are, indeed, distinct bodies of identifiable content knowledge that matter for teaching» (Ball et al., 2008, s. 389). Siedentop (2002) hevdar blant anna at kunnskapsbasen for kroppsøvingfaget ikkje er så lett å identifisere som ein skulle tru, og at kva som skal vere kunnskapsbasen i faget er ei kjelde til kontroversar og usemje.

På same tid som Shulman postulerte «the missing paradigm» byrja også ei fransk forskingsretning innan *didactics of physical education*. Sjølv om det teoretiske rammeverket varierer konkluderer Amade-Escot (2000) med at eit felles sett av tema har prega forskingsspørsmåla i dei to retningane. Hovudfokuset var det same; kva er faginnhaldet kroppsøvingfaget?

While the North American results establish a difference of quality, richness, and efficiency in the PCK of experience and novice teachers, didactics research tends to show that the content of physical education depends less on experience than on specific competence in terms of didactic knowledge of the physical activity taught (Amade-Escot, 2000, s. 94).

Hovudpoenget er at forståinga innanfor desse retningane varierer og har prega synet på kva faginnhaldet er, eller kan vere. Innanfor norsk pedagogisk terminologi har den franske forståinga¹ kring *didactics of physical education* vore mest nærliggande. Shulman kalla denne kunnskapen *pedagogical content knowledge*, som på norsk blant anna er omsett til fagrelatert didaktisk kunnskap (Slåtten, 1998, gjengitt etter Fauskanger, Bjuland og Mosvold, 2010). Fagrelatert didaktisk kunnskap

¹ Didaktikk som fagfelt har opphav frå Tyskland.

betyr i praksis at læreren må finne fram til eksempel og forklaringar som kan hjelpe elevane når dei skal lære seg faginnhaldet. I tråd med Fauskanger et al. (2010) vil difor denne studia nytte omgrepet *fagdidaktisk kunnskap* om Shulman sin term *pedagogical content knowledge*.

Borgen og Engelsrud (2015) seier at vi er i ei tid med stor interesse for, og politisk støtte til «fysisk aktivitet, mat og helse» der faglege argument som set eleven sin erfaring og læring i sentrum er vesentlege for kva innhald kroppsøvingfaget vil formidle i framtida. I sitt arbeid med utredinga av *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag* (NOU, 2014:7), skulle Ludvigsen-utvalet blant anna vurdere kroppsøvingfaget opp mot krav til kompetanse i framtidig samfunns- og arbeidsliv. På bakgrunn av dette ba utvalet om argument for kroppsøvingfaget tretti år fram i tid, tydeleggjering av byggesteinar i faget, samt korleis djupnelæring kan føregå. Ifølgje Siedentop (2002) kan tankar rundt dette og lærarutdanninga generelt skje innanfor eit syn der fagleg innhald og pedagogikk blir studert saman, og at klargjering av *content knowledge* som eit overordna omgrep kan vere vegen for å gjere dette. Capel (2007) poengterer at eit utprega fagleg utviklingsfokus potensielt forsterkar eit tradisjonelt syn på undervisning, der det som blir formidla og korleis det blir formidla forhold seg relativt stabilt og lite utfordra. Ein bør såleis fokusere på evna til å utvikle kritisk refleksjon i det sosiale og kontekstulle klimaet lærarar praktiserer, slik at dei har moglegheiter for å utfordre og forhandle både innhaldet og formidlinga i faget (Capel, 2007). Ei slik forståing fordrar at det ikkje er nok berre å undersøkje strukturen, djubda og sekvensar av korleis lærarar brukar kunnskapane sine. Ein kan også sjå på det frå eit personleg, biografisk og kjenslemessig perspektiv for å forstå korleis lærarar tenkjer om fagkunnskapen, og bruker den i relasjonen til læreplanforståinga deira (Ferry & McCaughtry, 2015). P. Ward (2013) hevdar me veit for lite om kva det vil seie å kunne kroppsøving godt nok for å undervise i faget. I internasjonal litteratur er det antyda at gyldig kunnskap har vore, og fortsatt verkar å vere, ei mangelvare i kroppsøvingfaget (Dyson, 2014; Siedentop, 2002; P. Ward, 2013).

Arbeidsgruppa som evaluerte det norske kroppsøvingfaget i 2011 hevda kunnskapsgrunnlaget i faget er mangelfullt (Lyngstad et al., 2011), og me veit antakeleg alt for lite om innhaldet i kroppsøvingstimane (Ingebrigtsen, 2015; Jonskås, 2010). Det er vidare hevda at profesjonsutøvinga i kroppsøving har eit for snevert syn og omgrep på kva profesjonell kunnskap er og kva det inneheld (Lyngstad, 2013). P. Ward (2013) er ein av dei som understreker at å definere kva kunnskap læraren treng for å undervise vil vere viktig i både eit forskings- og profesjonelt utviklingsperspektiv, men framfor alt avgjerande for eleven sin læring i faget.

2.2.1 Content knowledge

The first source of the knowledge base is content knowledge – the knowledge, understanding, skill, and disposition that are to be learned by school children. This knowledge rests on two foundations: the accumulated literature and studies in the content areas, and the historical and philosophical scholarship on the nature of the knowledge in those fields of study.

Shulman (1987, s. 8-9)

Ifølgje Shulman (1987) er det heilt essensielt at læraren forstår strukturane i den faglege kunnskapen som skal undervisast og korleis denne kunnskapen blir undervist, altså fagdidaktiske refleksjonar. Dette kan seiast å vere ei forståing av «what to teach» og «how to teach» (Ayvazo & Ward, 2011). Shulman (1987, s. 8) forklarar læraren sin kunnskapsbase gjennom omgrepet *content knowledge*. Slik han forklarar det, går det eit analytisk skilje mellom *subject matter knowledge* (SMK) og *pedagogical content knowledge* (PCK) (Ball et al., 2008). Desse to definisjonane, som på den eine sida kan vere meir teoretisk og den andre meir praktisk, har eit gjensidig påverknadsforhold til kvarandre, som tilsaman dannar læraren sin undervisningskunnskap. Definisjonen av content knowledge kan også bli tolka som dei faglege og fagdidaktiske byggsteinane som dannar kroppsøvingsfaget sitt kunnskapsgrunnlag (Siedentop, 2002).

Forståinga kring kjelda til *content knowledge* inneber at lærarar ikkje berre har inngåande kunnskapar om spesielle fagemne, men også ei brei liberal utdanning som dannar eit rammeverk for det som allereie er lært, samt som tilretteleggjar og reforhandlar av ny kunnskapsforståing (Shulman, 1987). Som lærar har ein også eit mandat i relasjon til fagkunnskapen. Det er læraren sitt ansvar å reflektere over korleis den sentrale fagkunnskapen blir formidla til elevane. I møte med eit mangfald av elevar med ulike føresetnader og læringspreferansar, er det læraren si oppgåve å tilrettelegge for fleksible og mangearta didaktiske løysingar som er adekvate for den same fagkunnskapen. Det er i denne konteksten forholdet mellom SMK og PCK kjem til uttrykk. Ifølgje Shulman (1987) er PCK av spesiell interesse fordi denne kategorien identifiserer det karakteristiske innhaldet i pedagogisk og praktisk kunnskap. PCK har sær eigen relevans i forståinga av faktorar som bidreg til kompetent læraråttferd (Creasy et al., 2012). Det er trass alt i det pedagogiske møtet med elevane SMK inntek si «sanne» form. PCK blir først utvikla gjennom integrasjon av SMK og praktisk erfaring i lærarutdanninga, medan langsiktig utvikling er avhengig av profesjonell erfaring og refleksjon (Amade-Escot, 2000). Denne kunnskapen blir ikkje tileigna gjennom å lese ei fagbok, men gjennom

ein stadig pågåande refleksjon kring kvaliteten ved ulike pedagogiske strategiar for eleven si læring i eit variert utval faginnhald og læringsmål (Amade-Escot, 2000). I fusjonen mellom desse to kunnskapsformene, altså møtet mellom «what to teach» og «how to teach», blir det danna ei forståing av korleis SMK er organisert, representert og tilrettelagt for det mangfaldet av elevføresetnader. Eit definerande trekk ved PCK er difor læraren si evne til å tilpasse SMK til elevane sine varierte evner og føresetnader (Shulman, 1987; Ayvazo og Ward, 2011). Det blir altså denne evna som skil ein fagspesialist frå ein fagpedagog. Effektiv og god undervisning vil difor vere svært avhengig av ein godt utvikla forståing av PCK, men ein kan ikkje ha PCK utan SMK (Siedentop, 2002). Tinning (2002) påpeikar også at det er viktig å forstå at SMK både er teoretisk og praktisk kunnskap, og ifølgje Siedentop (2002) har den teoretiske kunnskapen i større grad enn praktiske kunnskapar prega kva faget er. Om dette stemmer, kan det vere grunn til å argumentere for akademia har fått for stor påverknad på praksisfeltet. Sjølv om me kan snakke om ei todeling av sentrale kunnskapar, bør ikkje teori og praksis tolkast som to separate delar i læraren sin kunnskapsbase, men komplementære element som fungerer som eit analytisk skilje for å hjelpe oss med å forstå profesjonskunnskapen sine ulike kjelder (Lillejord & Manger, 2013). Ein kan slik forstå både læraren og kroppsøvingfaget sitt *content knowledge* som ein symbiose av SMK og PCK.

2.3 Undervisningskunnskap i kroppsøving – ein modell

Litteratur på området differensierer også mellom ulike kategoriar innanfor SMK og PCK (Ball et al., 2008; P. Ward, 2009; P. Ward, Ayvazo, & Lehwald, 2014). Ball et al. (2008, s. 403) har vidareutvikla Shulman (1986) sitt arbeid og gjennom deira forskning utvikla ein modell (sjå figur 1) av undervisningskunnskapen slik at spenningane mellom SMK og PCK blir meir tydeleg. I Ball et al. (2008) sin studie har dei undersøkt underliggende mekanismar i matematisk SMK ved å sjå på korleis mattelærarar faktisk underviser, og identifiserer kva undervisningskunnskap for matematikkfaget kan vere. I denne oppgåva er det kroppsøvingslæraren sine undervisningskunnskapar som er grunnlag for analyse og diskusjon. Tolkningar av kva dei underliggende definisjonane og kategoriane i *content knowledge* inneheld, og korleis dei heng saman frå ein kroppsøvingsfagleg ståstad, kan difor variere frå Ball et al. (2008) sin forståing. Dei uttrykker også at gjeldande kategoriar treng nyansering og reforhandla forståing, men sjølv om undervisningskunnskapen har ulikt innhald, kan ein seie at dei underliggende kategoriane er relatert til kvarandre (Ward et al. 2014). Modellen er såleis eit analysereiskap for å plassere læraren sin kunnskap for å ivareta god undervisning og tilrettelegging for læring i faget. Den norske omsetjinga av modellen (Fauskanger et al., 2010), også innanfor matematikkfaget, har valt å omsetje omgrepa *subjekt matter knowledge* og *pedagogical content knowledge* med høvesvis *fagkunnskap* og *fagdidaktisk kunnskap*, og blir nytta vidare i oppgåva.



Kunnskap for undervisning – konseptualisert modell etter Ball et al. (2008: 403, omsetjing av (Fauskanger et al., 2010).

Allmenn fagkunnskap (AFK) kan definerast som felles kunnskap som angår lærar i kroppsøvingfaget og andre knytt til fysisk aktivitet. Ifølgje Ball et al. (2008) kan denne kategorien ofte krysse grensa til meir spesialisert kunnskap. AFK kan ta utgangspunkt i ei forståing av kroppsøvingfaget sitt formål og eigenart, der kroppsleg læring, allmenndanning, sosial og emosjonell læring og motorisk ferdigheitskompetanse er sentrale innhaldskomponentar. Desse komponentane kan danne grunnlag for livslang rørsleglede hjå elevane som er eksplisitt formulert i føremålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Eit meir konkret døme i undervisningskontekst kan vere kunnskap i orientering der eit overordna mål er å kunne bruke kart og finne fram i terrenget. Dette kan vere felles kunnskap i til dømes idrett, kroppsøving og friluftsliv. AFK vil vere å ha kunnskap om reglane, åtferd, tryggleikssyn, teknikkar og taktikkar (P. Ward et al., 2014). Denne forma for kunnskap kan dei fleste lære ved å delta i ein aktivitet eller eit spel (P. Ward, Lehwald, & Lee, 2015).

I *spesialisert fagkunnskap (SFK)* vil ferdigheitene og krav til kompetanse vere forskjellig i desse disiplinane. I denne kategorien vil kroppsøvingslæraren inneha djupare kunnskap om orientering og rørslekompetanse. SFK refererer til ein lærar si forståing av oppgåver og kunnskapar som er nødvendig for å undervise, slik at elevane lærer ein gitt teknikk eller taktikk (P. Ward, 2009; P. Ward et al., 2014). Dette inneber evna til å bryte ned progresjonen i ulike motoriske ferdigheiter, samt ei djupare forståing av rørslemiljøet og kva rørslemoglegheiter dette gir. Ayvazo, Ward, og Stuhr (2010) hevdar blant anna at kroppsøvingslærerutdanninga vil vere betre rusta for å kvalifisere kompetente kroppsøvingslærarar, om det vert fokusert meir på evna til å oppdage fysisk-motoriske og taktiske feil

blant elevane. Meir avanserte tekniske og taktiske ferdigheitskomponentar vil difor vere karakteristisk for denne kategorien. Ball et al. (2008, s. 396) skriv blant anna dette om SFK;

Perhaps most interesting to us has been evidence that teaching may require a specialized form of pure subject matter knowledge—"pure" because it is not mixed with knowledge of students or pedagogy and is thus distinct from the pedagogical content knowledge identified by Shulman and his colleagues and "specialized" because it is not needed or used in settings other than mathematics teaching. This uniqueness is what makes this content knowledge special.

Det kan vere verdt å nemne at det enno manglar valide og reliable testar av SFK (P. Ward, Kim, et al., 2015). Det betyr at vi endå ikkje veit heilt kva det er og korleis det påverkar undervisningspraksisen. I likskap med fagdidaktisk kunnskap er SFK tett knytt til praksis, men i motsetnad til fagdidaktisk kunnskap er ikkje SFK avhengig av kunnskap om elevar eller undervisning (Ball et al., 2008; Fauskanger et al., 2010). Det er med andre ord den kunnskapen som ligg til grunn før læraren tek fagdidaktiske val, og kan til dels vere vanskeleg å skilje SFK frå *Kunnskap om faginnhald og elevar* (KFE). Gjennom undervisning vil læraren sin kunnskap om konteksten og elevane interagere med AFK og SFK og slik produsere og videreutvikle den pedagogiske kunnskapsbasen (Ayvazo et al., 2010; P. Ward et al., 2014). Eit døme på dette kan vere i situasjonar der læraren planlegg eller legg til rette for at elevane skal nå meir spesifikke læringsmål. Dette vil for det første krevje at læraren har inngåande kunnskapar i den ferdigheita eller kompetansen eleven skal lære. For det andre omfattar det kunnskap om kva elevane kan finne utfordrande, kva oppgåver som vil vere interessante og motiverande, samt om ei oppgåve vil vere lett eller vanskeleg (Creasy et al., 2012; Valenta, 2015). KFE dreier seg såleis kunnskap om eleven sine føresetnader for å nå ulike kunnskaps- og læringsmål. Det handlar blant anna om korleis læraren gjer seg fagdidaktiske refleksjonar i forkant av og i ein undervisningskontekst. Kva alder, ferdigheitsnivå, interesser og bakgrunn elevane representerer er komponentar i denne kategorien. På bakgrunn av dette og det mangfaldet av preferansar elevgruppa representerer lyt læraren reflektere over korleis innhaldet i AFK og SFK på best mogleg måte kan komme til uttrykk i praktisk undervisningskontekst for eleven sin læring i den utvalte aktiviteten. P. Ward (2013) peikar på ein trend (i USA) der relasjonen mellom eleven og faginnhaldet har fått mindre betydning. Om eleven ikkje har ein relasjon til faginnhaldet som blir presentert vil det minimalisere læringsutbyttet (Dyson, 2014). Eit sentralt punkt i denne kategorien blir difor å kunne knyte det eleven skal lære til noko eleven allereie kan eller har kjennskap til (G. Ward, 2013).

Kunnskap om faginnhald og undervisning (KFU) kombinerer kunnskapar om undervisning, FKS og SKS. Om kroppsøvingsfaget skal vere eit læringsfag, i motsetning til eit helsefag med tilfeldig utvalde aktivitetar for å auke hjartefrekvens og kaloriforbrenning (Ennis, 2011; Ommundsen, 2013), må læraren kunne bruke varierte undervisningsmetodar som er tilpassa den kunnskapen eller ferdigheita elevane skal lære (Ferry & McCaughtry, 2015). Det kan til dømes vere ulike operasjonaliseringar av undervisningsmetodar, læringsteoretiske perspektiv, vurderingsmetodar, tilpassa opplæring og val av læringsmiljø. Denne kunnskapen kjem difor til syne i valet av aktivitetar og metodar som legg til rette for kroppslege læringsprosessar i ein gitt aktivitet, og i vurderinga av fordelar og ulemper ei gitt oppgåve eller framgangsmåte kan ha for elevane si læring (Valenta, 2015). Dette vil stille krav til læraren sine evner til å gjere fagdidaktiske refleksjonar. Det er kanskje i denne kategorien spenningane mellom teoretisk og praktisk kunnskap blir mest framtrødande. «One example of (KFU) would be knowing different instructionally viable models for place value, knowing what each can reveal about the subtraction algorithm, and knowing how to deploy them effectively» (Ball et al. 2008: 402) Sjølv om Ball og kollegaer brukar matematiske oppgåver som døme, kjem skiljet mellom «knowing what» og «knowing how» tydeleg fram i deira døme (Ryle, 1949/1963; Steel, 1977). Gjennom sin eigen praksisteori vil læraren vurdere ulike undervisningskontekstar og gjere fagdidaktiske val utifrå korleis ein meiner undervisning og læring bør vere (Lauvås & Handal, 2000). Denne dimensjonen ved det som kan kategoriserast som KFU kan også ha karakteristikkar som læraren sin tause kunnskap (Grimen, 2008; Polanyi, 1962). Mykje på grunn av at praktisk kunnskap i stor grad er knytta til individuelle vanar, rutinar og handlingar innanfor sosiale system som påverkar læraren sine handlingar og handlingsmoglegheiter (Gjæsæter og Kyvik, 2015).

Den siste kategorien er *kunnskap om faginnhald og læreplan* (KFL). Ball et al. (2008) hevdar denne kategorien er vanskeleg å plassere og at den like gjerne kunne vert inkludert i KFE eller KFU. Refleksjon om faginnhald i relasjon til læreplanen, og visa versa, vil antakeleg vere viktig for korleis heilskapsuttrykket av faget bli presentert for elevane. Imsen (2009, s. 192) har oversatt Lawrence Stenhouse sin definisjon av ein læreplan frå 1975; «en læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte». Stenhouse sin definisjon legg eit klart premiss for at læreplanen er ein intensjon mot eit fagleg og pedagogisk mål, men at det også rådar eit spenningsforhold mellom intensjonen i læreplanen og realiteten som kjem til uttrykk i praksis. Kritisk tolking av den generelle læreplanen, formål med faget og kompetansemål, og linken til spesifikke læringsmål, er difor avgjerande for undervisningspraksisen. KFL kan såleis vere ein viktig kategori der læraren sin fortolkingskompetanse av læreplanen er ein sentral link mellom faginnhaldet og det som skjer i praksis. Ball et al. (2008) skriv også at *horizon content knowledge* som

kan knytast til denne kategorien. Dei beskriv denne eigenskapen som ein lærar si merksemd mot det elevane skal lære i framtidig praksis. Læraren må til dømes vite korleis det elevane lærer i ein gitt undervisningstime skal relaterast til framtidig læring. Det kan også vere kunnskap om korleis læringsmål blir knytta opp mot framtidige kompetansemål, samt progresjonen i denne læringsprosessen. Denne forma for kompetanse er også viktig i ei tid der det er mange meiningar om faget (Jonkås, 2010; Lyngstad et al., 2011), og diskusjon om korleis faget skal vere og kva kompetansar faget skal formidle om tretti år (NOU, 2015:8). Reflekterte og framsynte kroppsøvlingslærarar vil vere viktig i ein slik debatt, der dei representerer sjølvne grasrota av praksisnære kunnskapar og kompetansar.

2.4 Den profesjonelle kroppsøvlingslæraren

Ifølgje Meckbach (2006) er kroppsøvlingslæraren sitt yrke både varierende og skiftande. Dette vil vere naturleg når fagkunnskapen blir karakterisert som heterogen (Grimen, 2008; Lillejord og Manger, 2013). Redelius og Larsson (2010, s. 692) seier mange forskararar i skandinavisk kontekst hevdar at faget er i ei form for identitetskrise. Med dette meiner dei at det er eit for stort gap mellom kroppsøvlingsforskarar og kroppsøvlingslærarar sine oppfatningar av faget og at dette fører til eit uklart bilete av identiteten til faget, eller kva faget skal vere. Kroppsøvlingsfaget karakteriserast også ved at lærarane ikkje har eit felles syn på kva som er faget sitt mål og korleis ein skal nå desse måla (Jakobsen, 2010). Resultatet av denne identitetskrisa kan difor vere at faget er i ei form for innhaldskrise (Karlefors, 2002), slik som helsediskursen sitt inntog kan vere eit døme på (Dowling, 2010). Om kroppsøvlingslærarar ikkje er sikker på føremålet med undervisninga si, er det rimeleg å argumentere for at val av faginnhald blir ein likegyldig eller vanskeleg prosess (Karlefors, 2002). Lundvall og Meckbach (2004) hevdar dei fleste kroppsøvlingslærarar kjem frå idrettsleg bakgrunn. Ei utfordring i høve dette er at idrett som skuledisiplin har låg status i skulen (Jakobsen, 2010), og at læreplanane med bakgrunn i dette har definert andre mål enn idrettslege i faget. Lundvall og Meckbach (2004) fant også ut at dei negative faktorane i arbeidsmiljøet var støy, stress, lokaliteten sin standard og den fysiske belastninga. Dette er ting som kan vere med å prege læraren si moglegheit for å følgje opp mandatet som er gitt av lovverk og læreplan. I utgangspunktet skal den profesjonelle læraren gjennomføre sitt arbeid i tråd med dei retningslinjer som er gitt av læreplanen. Forsking frå Sverige påpeikar at lærarane der i stor grad gjer det dei sjølvne eller elevane vil (Lundvall, 2004). Ifølgje Green (2008) viser fleire studiar at utdanninga til kroppsøvlingslæraren ikkje utfordrar idrettslege haldningar som mange kroppsøvlingsstudentar virkar å ha med seg inn i studiet. Utdanninga virkar heller å bekrefte deira oppfatningar og haldningar. Dette er noko studentane tek med seg inn i profesjonsutøvinga. Mordal Moen og Green (2014) viser til at den teoretiske

kunnskapsbasen til kroppsøvingstudentar har minimal betydning for deira praktiske syntese (sjå Grimen, 2008), der dei ser på kroppsøving som synonymt med sport og idrett. I veven mellom teoretiske og praktiske kunnskapsformer oppfattar studentane praktisk erfaring som mest betydingsfull og det ser slik ut til at deira oppfatningar og praktiske erfaringar er resistente mot mykje av den teorien dei blir presenterte for i utdanninga, i tillegg til at dei vel teoretisk kunnskap utifrå korleis den «passar dei» (Mordal Moen & Green, 2014). Meir overraskande er det at teoretisk kunnskap ser ut til å bli vurdert som minst viktig mot slutten av utdanninga blant lærarstudentar generelt (Heggen & Terum, 2010). Dette kan vere eit uttrykk for at lærar i mindre grad ser ut til å sjå verdien av kunnskapsinnhaldet i utdanninga i forhold til yrkesutøvinga. Då det er antyda at kroppsøvingslærarar blir rekrutterte frå idretten, er det rimeleg å anta at dei idrettane som står læraren nærast blir mest prioritert og vektlagt i faget.

Som kroppsøvingslærar må ein også tilpasse seg i forhold til den sosiale situasjonen og dei omgjevnadane som rådar ved ein gitt skule. Skulen sjølv er ei verksemd med lang historie og sterke tradisjonar, som igjen legg føresetnader for moglegheiter og begrensingar for ein lærar ved ein skule (Meckbach, 2006). Kougioumtzis, Patriksson, og Strahlman (2011) har gjennomført ei reviewstudie som inkluderte 150 studier om kroppsøvingslæraren sin yrkes- og profesjonelle kontroll. Sjølv om det er antyda at kroppsøvingsfaget har låg status i skulen, meiner dei at kroppsøvingslærarar si oppfatning av faget er høveleg positiv, medan elevar, kollegaer og føresatte viser noko mistillit. Dei viser også at faget på internasjonal basis manglar kvalifisert personell og at dette kan seie noko om faget sin status, og at tegn på marginalisering og isolasjon på skular kan vise seg. Tid til rådvelde og sprik mellom læreplan og reelle føresetnader som miljøet og utstyr, er også faktorar som påverkar den profesjonelle kontrollen til kroppsøvingslæraren (Kougioumtzis et al., 2011).

2.5 Kroppsøvingsfaget – føremålet og fagleg innhald

I Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06) er sentrale delar av kroppsøvingsfaget omtala som eit allmenndannande fag som gjennom varierte rørslekulturar i form av leik, idrettsprega aktivitet, dans og friluftsliv, skal inspirere til glede, meistring og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Faget skal ta vare på og utvikle tradisjonelle og nye rørsleideal og stimulere til eksperimentering og kreativ utfolding. Borgen og Engelsrud (2015, 29. januar) omtalar dagens læreplan som aktuell og relevant for framtidig undervisningspraksis og elevar sin læring, og framhevar betydninga av faget som eit gjennomgåande praktisk og estetisk fag i skulen. Ifølgje vegleiinga til læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013) er det særleg fire punkt som er grunnleggande for fysisk aktivitet, og som alle kompetansemåla for kroppsøving kan knytast til; (1) fair play og samarbeid, (2) kroppsleg

læring, (3) sjølvleiing og gjennomføring og (4) kompetanse og forståing. Desse punkta blir difor gjennomgåande for korleis læraren er tenkt å legge opp undervisning og læring i faget. I tråd med faget sin eigenart vil mykje av læringa bli omtala som praktisk kunnskap og kompetanse, og kjem hovudsakleg til uttrykk i og gjennom rørsle, samt teoretiske innslag der ein lærer om rørsle (Arnold, 1991). Dette betyr at sjølv om elevane blant anna skal sjå samanhengar mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse, og kunne vurdere aktivitets- og treningsformer for ulike formål, skal det vere ein integrert del av fysisk aktivitet. Læraren har difor ei formidabel oppgåve med å tilfredstille desse måla. I dette ligg det også at elevane er spesielt utsette og sårbare på godt og vondt. Både dei dei meistarar og dei dei ikkje meistarar er meir synleg enn i andre fag. Det stiller difor store krav då læraren er forventa å tilpasse undervisninga slik at elevane er fysisk aktive, forbetrar motoriske ferdigheiter, utviklar emosjonell og sosial kompetanse, har det moro, utviklar rørsleglede og positivt sjølvbilete uansett kva ferdigheitsnivå eleven er på (Redelius & Larsson, 2010).

Innføringa av LK06 kan verke og har ført til ein tilspissa debatt kring kroppøvingfaget (Jonkås, 2010; Lyngstad et al., 2011; Ommundsen, 2013). Debatten handlar om kva faget skal innehalde og bidra med i ein større politisk og samfunnsmessig samanheng. I diskusjonen rundt identiteten til faget har helsediskursen blitt ein framtrèdande måte å legitimere faget på, både i Norge og resten av verda (Ennis, 2011; Ommundsen, 2013; Stodden et al., 2008). I enkelte trekk handlar det om faget skal fungere som eit reiskapsfag for å auke elevane sin hjertefrekvens og forbrenne kaloriar gjennom tilfeldige aktivitetar, eller om kroppøvingfaget skal reflektere eit balansert læringsssyn, som handlar om å gi elevane auka fysisk-motorisk kompetanse i utvalde og innovative aktivitetar for å stimulere elevane sin allmenndannande karakter (Ennis, 2011). Med dagens timetal (1-2 timar i veka) er kroppøving som helseførebyggande tiltak urealistisk. Dowling (2010, s. 208) hevdar også at den norske læreplanen i kroppøving har eit for snevert syn på helse, der kroppen «treng tilsynelatende bare å bli utsatt for en trinnvis treningsprogresjon for å fungere optimalt».

I 2011-2012 gjennomførte National Association for Sport and Physical Education (NASPE) (2012) ein rapport om tilstanden til Physical Education (PE) i USA. Målet med undersøkinga var å kartlegge korleis kvar stat jobbar for kvalitet i PE og retningslinjene mot dette målet. I USA er PE, i likskap med kroppøvingfaget, plassert som eit læringsfag i skulelandskapet, der utdanna lærar i faget, i majoriteten av statane, skal fokusere på motoriske ferdigheiter og kunnskap elevane treng for å etablere og oppretthalde ein aktiv livsstil ut i vaksenlivet (NASPE, 2012). Men, det er ingen federal lov som krev at PE skal vere eit skulefag i amerikanske skular. Det er såleis opp til statane, og i nokre tilfelle enkelte skuledistrikt, å definere retningslinjer og standardar for faget (Pühse & Gerber, 2005). Kva faginnhald som kjem til uttrykk i undervisninga kan såleis variere frå stat til stat, og mellom

enkelte distrikt. Ifølgje McKenzie og Lounsbery (2013) har føremålet med PE i USA vore både rotete og forvirrande og dei argumenterer for eit openbart helsefokus i amerikanske skular. Ennis (2014) hevdar dette ikkje stemmer, og at faget har hatt, og skal ha, eit klart læringsfokus. Ho skriv vidare at sjølv om helseperspektivet og rørsleglede er høgt verdsett, skal innhaldet i faget sirkle rundt fokuset på eleven si læring. Dette er ein komplisert prosess og utfordrar læraren sitt pågåande utval av kvalitativ fagkunnskap og fagutvikling, utval og gjennomføring av elevoppgåver og elevvurdering (Rink, 2013; P. Ward, 2013). Mykje av teorien og forskinga som eksisterer på området *content knowledge*, har sitt opphav frå USA og Storbritannia. Norske omgrep innanfor dette perspektivet finn me også i Noreg, men då som nemnd innanfor matematikkfaget. I desse landa kan faget (PE) ha både likskapar og ulikskapar frå slik me kjenner kroppsøvingfaget i Noreg. Korleis innhaldet i omgrepa blir forstått i det norske kroppsøvingfaget blir såleis noko som treng nyansering.

I den siste tida verkar omgrepet djupnelæring å komme sterkare inn i norsk lærings- og læreplanforståinga. Læringsprosessar og kompetanseutvikling kan vere av ulik karakter og djupne. Innan eit fagfelt er det som nemnd både spesifikke og meir generelle formar for kunnskap og kompetanse. I læringsprosessar kan ein i hovudsak skille mellom overflate- og djupnelæring (Gjøsæter & Kyvik, 2015; NOU, 2014:7, 2015:8). Overflatelæring er karakterisert som ein prosess der ein lærer seg teoriar og konsept og reproducerer desse til meir integrerte idear (Gjøsæter og Kyvik, 2015). På den andre sida, blir djupnelæring ein prosess der elevane, i tillegg til overflatelæring, festar idear til allereie kjende omgrep, ferdigheiter og prinsipp, slik at ny forståing kan brukast til problemløysing i nye og ukjende samanhengar (NOU, 2015:8). Eit sentralt element i djupnelæring er refleksjonsprosessar som bidreg til å assimilere nye teoriar, konsept eller fysiske-motoriske ferdigheiter (Gjøsæter og Kyvik, 2015). Ifølgje Ludvigsen-utvalet (NOU, 2015:8) seier læringsforskning at det har betydning for elevane sine læringsprosessar at dei får moglegheita til å fordjupe seg, får reflektere over eiga læring og får hjelp til å forstå samanhengar. Det vil vere rimeleg og anta at ein form for djupnelæring er nødvendig i kroppsøvingfaget om elevane skal kunne ta med seg kroppslege kompetansar for aktive livsstilar og livslang rørsleglede inn i vaksenlivet.

Ward (2013) hevdar ein av dei største utfordringane for djupnelæring i kroppsøvingfaget er ein praksis med mange forskjellige aktivitetar der ein har liten tid til kvar aktivitet. Verken lærarar eller elevar har føresetnader for å utvikle djupnelæring gjennom fem økter med volleyball. Ward (2013) tilrår difor at ein erstattar multiaktivitetslæreplanar med færre aktivitetar og opp til tjue timar innanfor ein aktivitet. I norsk kontekst kan ikkje læreplanen seiast å skildre spesifikt kva aktivitetar ein skal gjennomgå, eller kor lang tid ein skal bruke. Det er opp til læraren, gjerne i samråd med elevane, å bestemme aktivitetar innanfor dei hovudområda og kompetansemåla som er skissert i

læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læraren har difor moglegheita til å legge til rette for djupnelæring i kroppsøvingsfaget, sjølv om ytre rammer (f. eks timetal, utstyr, lokal policy) rundt faget også legg føresetnader for moglegheitene til djupnelæring (Kougioumtzis et al., 2011). Ifølgje Redelius og Larsson (2010) verkar det å vere ei felles oppfatning, og spesielt blant elevar, at kroppsøvingsfaget skal innehalde eit breitt spekter av aktivitetar. Denne tankegangen har grobotn i ei oppfatning av at elevane må ha moglegheita til å erfare eit variert rørslegrunnlag som dei kan ta med seg inn i fritida eller byrje med når dei blir eldre. Redelius og Larsson har sine tvil om dette er på grunnlag av eit kunnskap- og læringsfokus, og argumenterer heller for at dette er eit klart aktivitetsfokus, som igjen er med på å prege kva innhald og mål kroppsøvingsfaget består av.

2.6 Tidlegare forskning

Denne delen vil sjå nærare på den forskinga som er gjort innan det teoretiske perspektivet som er presentert ovanfor. Dette inkluderer studiar som har sett på kva kunnskapar og kompetansar lærar treng for å undervise i kroppsøving, men også andre fagfelt vil vere interessante.

Gjennom ei kvantitativ intervensjonsstudie med eit eksperimentelt design undersøkte P. Ward, Kim, et al. (2015) om workshop-kurs i badminton ga utslag i fagdidaktiske kompetansar blant fire lærarar, og om det førte til betra læringsutbytte blant elevane. Det gjorde dei ved å teste fire ungdomskulelærar før og etter workshop-kurset. Kvar lærar underviste to tilfeldig utvalde kontrollgrupper før og to tilfeldig utvalde intervensjonsgrupper etter kurset. Undervisninga bestod av to seks-timarsemne i kvar gruppe over seks dagar, før og etter workshop-kurset. Dei fant statistisk signifikante resultat som viste at lærarane sin fagdidaktiske kunnskap gjekk frå umoden til moden gjennom betra fagkunnskap i badminton. Dette hadde ein betydeleg og meiningsfull verknad på elevane si læring. I kontrollgruppene presenterte lærarane ofte enkle oppgåver utan oppfølging av elevane, medan dei i intervensjonsgruppene ga meir differensierte og modifiserte oppgåver etter elevane sine føresetnader. Dette resulterte i oppgåver som var meir tilpassa ferdigheitsnivået for kvar elev eller grupper av elevar. Ei liknande studie (Sinelnikov et al., 2015) viste at eit relativt kort kurs (4 timar) i badminton for to uerfarne lærarar gav effektive utslag i fagdidaktiske kompetansar. Desse forbetringane gav også betre læringsutbytte for elevane.

Studia til Ayvazo og Ward (2011) undersøkte korleis to lærarar tilpassa oppgåvene dei gav elevane i deira sterke versus svake instruksjonsaktivitetar. I deira sterke instruksjonsaktivitetar brukte begge lærarane eit breiare repertoar av instruksjonar med tilpassing av oppgåver, der dei i større grad spesifiserte oppgåva (constraints), skifta posisjonar, redefinerte oppgåva og modifiserte

kompleksiteten i oppgåva. Desse tilpassingane vart ofte gjort der læraren observerte at elevar ikkje meistra den opphavlege oppgåva. Spesifisering av oppgåva var likevel den tilpassinga som vart mest brukt, medan utvida/forlenga oppgåver vart lite brukt og kan tyde på begrensingar i lærarane sine fagdidaktiske kompetansar (Ayvazo & Ward, 2011). Utvida oppgåver representerer ein progresjon i vanskegraden (enten opp eller ned) ut i frå tidlegare oppgåver og bør styre progresjonen i faginnhaldet etter kva eleven evnar (Rink, 2010, gjengitt etter Avyazo og Ward, 2010), samt utfordre eleven til å meistre i meir avanserte situasjonar (Hastie & Vlasisavljevic, 1999). Shulman (1987) hevda blant anna at eit variert repertoar av instruksjonar gjer at læraren har fleire moglegheiter til å skreddarsy faginnhaldet til eleven sine føresetnader. Basert på analysar av hensiktsmessige tilpassingar av oppgåver, påpeikar Ayvazo og Ward at lærarane sine fagdidaktiske kompetansar var meir utvikla i deira sterke instruksjonsaktivitetar enn i svake instruksjonsaktivitetar, til tross for deira undervisningserfaring. Dette stemmer god overeins med Siedentop (2002) sitt argument om at ein ikkje kan ha god og effektiv undervisning utan gode kunnskapar i faginnhaldet. Dette konkluderer også Hastie og Vlasisavljevic (1999) då dei undersøkte korleis høg og låg kompetanse i faginnhaldet ga utslag i instruksjonstrategiar til ni australske lærarar. Dei nytta intervju for å fastslå lærarane sitt erfarings- og kvalifikasjonsgrunnlag, i tillegg til å gjennomføre observasjonar av lærarane sin atferd og instruksjonstrategiar i undervisningssituasjonar. Funna tydar på at høgare nivå av ekspertise i faginnhaldet fører til to spesifikke endringar i læraren si utøving i kroppsøvingsfaget. For det første førte det til eit rikare innhald av oppgåver som blir presentert for elevane, og spesielt fleire utvida oppgåver. For det andre medførte det eit auka fokus på kvaliteten ved dei oppgåvene elevane utførte og i mindre grad på deltaking og innsats. I dei aktivitetane lærarane har høg faginnhaldskunnskap brukar dei såleis kvalitetsfokuset som drivkraft for elevane sitt engasjement og deltaking. Ifølgje Hastie og Vlasisavljevic (1999) kan dette forklarast ved at ekspertise i faginnhaldskunnskapar i større grad berikar evna til å tilpasse og utvide oppgåvene til elevane sine varierte føresetnader, og at elevane difor utviser større innsats og glede gjennom meistring av oppgåvene. Lærarane brukte også meir tid på administrering av elevar der dei ikkje hadde desse kunnskapane i faginnhaldet.

Creasy et al. (2012) har undersøkt samanhengen/relasjonen mellom lærarar sine fagdidaktiske kompetansar og elevar sine moglegheiter for læringsutbytte i ballspelaktivitetar. Datamaterialet vart innhenta via feltobservasjonar, intervju, spørjeskjema og aktivitets- og stemmeanalyser. Dette gjorde dei for å få innsikt i lærarane (n=5) sine meiningar kring føremålet med undervisninga, elevane si forståing, instruksjonsmetodar, krav ved læreplan og nødvendig faginnhald, samt korleis lærarane stimulerte moglegheitene for læringsutbytte til elevane (n=125). Deira funn viste nokre interessante resultat som dei har tolka som høg fagdidaktisk kompetanse:

1. Utvikling av tydelige kortsiktige og langsiktige læringsmål, og kommuniseringa av desse til elevane.
2. Tydelige og relevante instruksjonar som tok utgangspunkt i elevane sine behov og eit spekter av aktivitetar, demonstrerte ei forståing av elevane sine føresetnader i relasjon til innhaldet i læreplanen og gav mykje korrigerande tilbakemeldingar til elevane.
3. Maksimering av tid til aktivitet, medan dei minimerte tidsbruk på overgangar mellom aktivitetar og administrering av elevar.
4. Lærarar med høg fagdidaktisk kompetanse gir mindre disiplinerande tilbakemelding, har meir fokus på læringsinstruksjonar og får såleis elevar som er meir fornøgde med undervisninga.
5. Alle lærarane i denne studia ga elevar moglegheita for grunnleggande måloppnåing utifrå rammeverket i læreplanen. Men, lærar med høg fagdidaktisk kompetanse ga elevane moglegheita for meir avansert måloppnåing gjennom effektive instruksjonar, hyppig korrigerande tilbakemelding og strukturerte læringsprosessar der elevane er i rørsle.

Det er i tillegg interessant å nemne at den eine læraren som viste relativt låg fagdidaktisk kompetanse hadde elevar som uttrykte at undervisninga var mindre moro og betydingsfull, i tillegg til at dei fekk meir disiplinerande tilbakemeldingar. Til tross for dette hadde desse elevane høgast aktivitetsnivå i undervisninga. Noko av dette kan forklarast ved at lærarane med høg fagdidaktisk kompetanse brukte meir tid på korrigerande framover- og tilbakemelding, som begrensar intensiteten i ballspelaktivitetane. Men skal elevane nå meir avanserte læringsmål gitt av rammeverket i læreplanen og stimulere til livslang rørsleglede, er det grunn til å argumentere for at kvaliteten ved undervisninga er viktigare for læringsutbyttet enn mest mogleg aktivitet (Creasy et al., 2012).

G. Ward (2013) hevdar det er begrensa innsikt i korleis profesjonsklimaet påverkar fagdidaktiske beslutningar i spel-aktivitetar blant grunnskulelærarar. Gjennom ei kvalitativ tilnærming med intervju frå tolv PE-koordinatorar frå West Midlands- området i England, har G. Ward undersøkt relasjonane mellom deira utvikling av fagdidaktiske kunnskapar og tilrettelegging av læringsprosessar i spel-aktivitetar for elevar. Gjennom å skilje mellom domene-(f. eks. Svømming: spel) og emnespesifikk (f. eks. ballbesittande spel/mål-spel) fagdidaktisk kunnskap, fant G. Ward at personlege erfaringar med begrensa domene- og emnespesifikke aktivitetar, i lag med begrensa kunnskap om spel-aktivitetar i fastsette læreplanemne og pedagogiske strategiar i desse, spelte ei betydeleg rolle i utvikla av svært smale fagdidaktiske tilnærmingar (f. eks få spel-aktivitetar, liten variasjon) blant lærarane. Den domenespesifikke fagdidaktiske kunnskapen som har vore dominerande blant lærarane i denne studia virkar å ha samanheng med deira begrensa idrettsesifikke kunnskap om spel, og deira

fagdidaktiske utøving har difor vore fokusert rundt prestasjonsrelaterte strategiar. Dette fell saman med Kirk som hevdar kroppsøvlingslærarar har ein tendens til å oppfatte «physical-education-as-sport-techniques» (2010, s. 41). Når lærarane ikkje integrerer smalsynt emnespesifikk fagdidaktisk kunnskap med andre former for fagdidaktiske kunnskapar, vil det få signifikante konsekvensar for det planlagde pensumet og læringsutbyttet til elevane. G. Ward og Quennerstedt (2015) fant liknande tendensar i deira studie, der analyse av videomateriale av kroppsøvingstimar fokuserte på «ends-in-view» i handlingar som omfatta både fagkunnskap og fagdidaktikk. Funna deira indikera ein einsidig rørslekultur med utgangspunkt i «looks-like-sport»-aktivitetar. I denne rørslekulturen blei lærarrolla hovudsakleg ei aktivitør-rolle der elevane reproduserer samarbeidande «looks-like-sport»-aktivitetar. Om kroppsøvlingsfaget skal vere noko meir enn berre idrettsprega aktivitetar er det ifølgje G. Ward og Quennerstedt (2015) avgjerande at lærarar gjer reflekterte tilpassingar av fagkunnskapen og har eit bevisst forhold til målsetjinga (ends-in-view) med aktivitetane. Funna frå desse studiane samsvarar også med Ferry og McCaughtry (2015) som har undersøkt korleis kroppsøvlingslærarar vel ut læreplaninnhald ved å sjå på deira fagkunnskapar. Dei fant at lærarar sine erfaringar innan fysisk aktivitet leia til djup kroppsleggjort og kjønna kunnskap og kompetanse (evt bruk), i tillegg til eit bekvemmeleg utval når det kom til spesielle aktivitetar, og at dette var ein avgjerande faktor for korleis dei brukte innhaldet i læreplanen.

Kougioumtzis (2006) har i si doktoravhandling fokusert på korleis profesjonskodar blant kroppsøvlingslærarar i Sverige og Hellas påverkar lærarane sine arbeidsmiljø og –vilkår, gjennom ei komparativ studie. Han definerer profesjonskodar som eit sett reglar som styrer lærarane sine konstruksjonar av diskursar om oppfatta arbeidsforhold og intensjonar med undervisning (instruksjonar). Arbeidsforholda refererer både til kollegasamarbeid og konstitusjonelle (læreplan), organisatoriske (tid) og fysiske (anlegg, utstyr) rammer. Intensjonar med undervisning omfattar undervisninga sitt innhald, innhaldet si transformasjon til elevane og differensiering av innhaldet. Grunna kulturell relevans vil berre resultat frå Sverige bli presentert nedanfor. Resultata syner korleis ulike lærarkulturar styrer undervisningskodane som kjem til uttrykk i undervisninga. Kougioumtzis fant at svenske lærar samarbeidde relativt mykje i grunnskulen sine lågaste trinn. Vilkår og reglar set få begrensingar for samarbeidsmoglegheiter i arbeidsmiljøet her. Det er også ein del samarbeid mellom lærar på ungdomstrinnet, men at arbeidsvilkår i større grad reduserer moglegheitene for dette. I dei lågare trinna tek arbeidsmetodikken i stor grad utgangspunkt i elevane sine føresetnader og interesser, og aktivitetsformer blir valt på eit relativt fritt grunnlag der læreplanen får liten betyding for aktivitetsinnhaldet. På ungdomstrinnet blir undervisninga i større grad prega av elevleia undervisning og teoretiske emne enn på lågare trinn, i tillegg til eit meir nyansert syn på elevvurdering. Læreplanen er såleis meir i fokus på ungdomstrinnet, men blir ofte tilpassa lokale

forhold. Kougioumtzis (2006) påpeikar også at undervisningskodane kan sjåast i eit breiare spekter av kulturelle reproduksjonar innan dei svenske og greske utdanningssystema. Meckbach (2006) har prøvd å beskrive svenske kroppsøvingslærarar sine tankar om faget, frå veldig fysisk aktive skular (elevar) og lite fysisk aktive skular (elevar). Hennar funn viser at det ikkje er noko klart bilete mellom lærarar på mindre og meir aktive skular om viktigheita til faget, faget sitt læringsfokus og val av aktivitetar. Men lærar frå mindre aktive skular snakkar i større grad om betydninga av deltaking i forskjellige idrettar, at elevane skjønner betydninga av fysisk aktivitet og utviklinga av sosiale ferdigheiter. Lærarar frå meir aktive skular har liknande meiningar, men legg større vekt på elevane sine psykososiale- og fysiske ferdigheiter. Det viser seg difor ein tendens til eit større læringsfokus blant desse lærarane.

von Seelen (2012) søkjer i si danske doktorgradsavhandling å byggje opp ei djupare forståing kring bakanforliggende mekanismar som er styrande for undervisningspraksisen i kroppsøvingstimar gjennom ei teorioppbyggande casestudie. von Seelen kastar lys over korleis praksisen vert skapt gjennom meningsforhandling mellom lærarar og elevar, og spesielt korleis praksisen påverkar deltakinga til usikre elevar i kroppsøving i høvesvis positiv og negativ retning, samt kva som er vesentlege moglegheiter og begrensingar i forhold til og skape høg kvalitet i undervisninga. Gjennom fem innsikter i samanhengen mellom deltaking, synleggjering, meningsforhandling og praksis, vert det skapt eit bilete av det sosiale klimaet og moglegheitene for kvalitet i undervisningspraksisen. I samanheng med dette kan det sjå ut til at ti strategiar kan ha ein positiv verknad på usikre elevar si deltaking i praksisfelleskapet. (1) Synleggjering av verdiar som læraren ønskjer skal vere styrande for praksisen, (2) fokus på taktiske og tekniske element og ikkje på å vinne, (3) nivåddifferensiering av aktivitetane slik at sjølvsikre elevar ikkje overrumplar usikre elevar, (4) tydlege, grundige og forståelege instruksjonar som sikrar at elevar som frå før ikkje kjenner aktiviteten/spelet forstår det, (5) fleire individuell tilbakemeldingar om taktiske og tekniske element til elevar som treng det for å sikre at dei får progresjon i aktiviteten/deltakinga, (6) variere aktivitetsformer slik at alle har moglegheita til å oppleve meistring, (7) opparbeide ein praksis der norma er at alle tek omsyn til kvarandre sine føresetnader (jmf. prinsippet om fair-play), (8) modifisere klassiske idrettar, (9) gi elevane medbestemming gjennom å utvikle nye spel og aktivitetar, og (10) la elevane påverke aktiviteten sitt fokus (f. eks. sosialt eller konkurranse). von Seelen hevdar også at lærarar har begrensa påverknad på praksisen når det er låg einigheit mellom synleggjorde verdiar (idear eller tankar som viser seg sentrale i klassemiljøet) og verdiar lærarar ønskjer skal vere gjeldande. Lærarar kan difor nytte seg av aktiv deltaking i det sosiale miljøet og synleggjere ønskja verdiar, og ifølgje von Seelen (2012) oppnå stor innflytelse på meningsforhandlingar i praksisfelleskapet.

Lyngstad (2013) har forsøkt å kaste lys over kva profesjonell kunnskap er og kva det kan vere i det norske kroppsøvfingsfaget, gjennom eit fenomenologisk, praksisrelatert og sosial-interaksjonistisk forskingsperspektiv. Han har gjennomført individuelle semi-strukturerte intervju og fokusgruppe intervju med seks grunnskulelærar i sin doktorgradsavhandling. Studia utviklar eit breiare og ei meir open forståing av kva profesjonell kunnskap i kroppsøving er. Med dette argumenterer Lyngstad at kunnskapen i kroppsøving let seg vanskeleg artikulere i presise ordlag, men derimot kjem meir presist fram gjennom kroppsleg praksis. Kroppsøvfingslærarar utviklar innsikt om seg sjølv, om fagleg og pedagogisk kunnskap i faget, samtidig som dei utviklar innsikt om kven dei let elevane vere, og kven dei sjølv blir i relasjonen til elevane. Gjennom å vere kroppsleg tilstades og nysgjerrig utviklar lærarar profesjonell sjølvforståing og identitet, får innblikk og kjennskap til elevane sine læringsprosessar, og den profesjonelle kunnskapen veks såleis gjennom undervisningserfaringar i eit førstehandsperspektiv. Avhandlinga kjem fram til at den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving er vanskeleg å få has på. Mykje på grunn av at kunnskapen blir forma gjennom praksis, er kvardagsleg og levande, og er vanskeleg å presse inn i ei eksakt vitskapleg formulering, formel eller synsmåte. Ifølgje Lyngstad (2013) er ikkje dette eit hinder for vidare studiar, men set eit viktig lys på nye vegar å drive kunnskapsutvikling kring profesjonell kunnskap i kroppsøving.

3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapittelet vil beskrive metodiske val, framgangsmåtar og tankesett som ligg til grunn for denne studia. Ifølgje problemstillinga vil studia forsøkje å belyse ulike sider ved undervisningskunnskap i kroppsøving gjennom kroppsøvfingslærarar sine stemmer og handlingar. Forskingsdesignet har kvalitativ tilnærming med det kvalitative forskingsintervjuet og ikkje-deltakande observasjon som metodereiskap for å kunne svare på desse forskingsspørsmåla.

En metode er en fremgangsmåte, et middel til å løse problemer og komme frem til ny kunnskap. Et hvilket som helst middel som tjener dette formålet, hører med i arsenalet av metoder. Vilhelm Aubert 1985, side 196 (Dalland, 2012, s. 110).

Eg vil i dei neste avsnitta begrunne val av metode i ein metodologi som høyrer under eit hermeneutisk-fenomenologisk vitskapssyn. Styrkar og svakheiter ved kvalitativt intervju og observasjon blir gjort greie for samt prosessen vidare med utval og rekruttering av informantar og gjennomføringa av datainnsamling. Den analytiske prosessen som omfattar transkribering, tolking og

utval av datamaterialet blir så gjort greie for. Til slutt vil det vere nødvendig å kommentere validiteten og reliabiliteten samt etiske refleksjonar som ligg til grunn for studia.

3.1 Kvalitativ forskning

Samfunnsvitskap byggjer på systematiske undersøkingar om ulike forhold i samfunnet. For å utvikle interessant og velfundert kunnskap, og for å byggje opp fruktbare og haldbare teoriar, lyt desse undersøkingane basere seg på adekvate og høvelege forskingsmetodar (Grønmo, 2010). Kva metodar ein brukar i forskingsarbeidet, er avhengig av kva samfunnsforhold ein ynskjer å utvikle kunnskap om, samt kva teoriar og paradigmer som dannar grunnlaget for forskingsarbeidet. Eit metodisk rammeverk er mykje meir enn berre eit sett med teknikkar for å samle data og analysere dei i etterkant. Rammeverket som dannar grunnlaget for metodereiskapane ein brukar er som regel basert på somme paradigmer og tankesett, og det vil representere ein spesiell måte å tenkje om kunnskap og ontologi (Postholm, 2010).

I dag eksisterer det ein rekke ulike retningar og inndelingar innanfor kvalitative tilnærming (Postholm, 2010). Sjølv om kvalitativ forskning kan komme i mange former, har alle nokre felles nøkkelkarakteristikkar. Heilt primært er ei forståing av forskaren sjølv som den sentrale reiskapen i heile forskingsprosessen, både frå val av forskingsområde, innhenting av data, til analyse. Det er difor viktig at forskaren gjer greie for sine perspektiv og meiningar, slik at lesaren kan sjå korleis dette påverkar forskingsarbeidet (Postholm, 2010). Dette vil også kunne sikre truverda i studia. Eit overordna mål for kvalitativ forskning er ofte å utvikle forståing og kunnskap som er knytta til menneskje og situasjonar i deira sosiale liv. Kvalitativ forskning er særleg høveleg der ein søker djupare forståing av menneskje sine meiningar, verdiar, følelsar og motivasjonar (Hastie & Hay, 2012). Eit anna kjenneteikn er at kvalitativ forskning tek for seg eit relativt lite, einsarta og geografisk begrensa felt, går i djubda på det og der forskaren har ein nærleik til forskingsfeltet. Eg vil i dei neste avsnitta begrunne val av metode i ein metodologi som høyrer under eit hermeneutisk-fenomenologisk vitskapssyn.

Hermeneutikk og fenomenologi er omgrep som blir brukt kvar for seg, men også saman.

Hermeneutikk betyr fortolkingslære, medan fenomenologi betyr læra om kvardagsfenomen (Dalland, 2010). Eit fenomen kan vere ei framtoning, det som viser seg eller kjem til syne i eit kontekstuell miljø. Hermeneutikken framhevar nytta ved å fortolke menneskje sine handlingar gjennom å utforske eit djupare meiningsinnhald enn det som umiddelbart kan verke sjølv sagt. Ein hermeneutisk tilnærming legg difor vekt på at det eigentleg ikkje finst ei openbar sanning, men at fenomen kan

tolkast på fleire nivå (Thagaard, 2013). Hermeneutikken kan lære kvalitative forskarar å analysere intervju sine som tekstar og sjå utover her og no i intervjusituasjonen, samt å vere merksam på at den kontekstuelle fortolkingshorisonten er betinga av både historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette har eg valt ein hermeneutisk-fenomenologisk vitskapsteoretisk retning, nettopp fordi eg ynskjer djupare innsikt i kroppsøvingslærarar sine tankar og meiningar, samt korleis refleksjonar og handlingar ligg til grunn for deira praksis. Desse to vitskaplege retningane blir også vurdert til å kunne utfylle kvarandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Eit mål for kvalitativ forskning er også å trekke fram deltakarperspektivet. Det nære samarbeidsforholdet mellom forskar og deltakar og prosessane det forskast på i sin naturlege kontekst, viser at kvalitativ forskning representerer ein epistemologisk ståstad som betyr at kunnskap og forståing blir skapt i sosial interaksjon. Som ein konsekvens av dette kan ein seie at all kvalitativ forskning på praksis er eit vitskapleg arbeid som blir utført innanfor eit konstruktivistisk paradigme (Postholm, 2004).

3.2 Bakgrunn for metodeval

Teoretisk kunnskapsgenerering føreset rasjonelle forskingsdesign der validiteten og reliabiliteten gjer det mogleg å studere åtskilde mikroeinheiter som er representative for korleis den "verkelege" verda er, og slik utvikle kontekstuavhengig kunnskap (Gjøsæter og Kyvik, 2015). Det kan seiast å vere slik når fokuset er retta mot det konkrete og målbare, mot objektivitet og nøytralitet og kausalitetsforhold. I eit vitskapsfilosofisk syn på slik kunnskapsutvikling kan forskaren bli karakterisert som tilskodar til den verkelegheita som blir studert (Skjervheim, 1996). Gjøsæter og Kyvik (2015, s. 42) trekk fram tre forhold som seier noko om vesentlege manglar ved generell teoretisk kunnskap med sikte på praktisk anvendelse; 1) den meningsfulle konteksten som praktikarar er innvevd i, blir undervurdert, 2) den situerte eigenarta som er karakteristisk for oppgåver og aktivitetar ein praktikar set i verk, blir ignorert, og 3) ein abstraherar bort tidsdimensjonen som praktikarar opplev i form av tid til råde for avgjersler og aktivitetar innanfor kontekstar.

Det som kjenneteiknar kunnskap som er utvikla i praksis at den er kontekstavhengig, fleirfagleg, og fokusert mot å løyse praktiske utfordringar generert av kunnskapsbrukarane (Gjøsæter & Kyvik, 2015). Praktisk kunnskap er innvevd i eit sterkt kroppsleg uttrykk. For eksempel kan ein utøve praktisk kunnskap utan å seie noko, men ikkje utan at kroppen gjer noko (Grimen, 2008). Det er det Steel (1977) kallar «knowing how» heller enn «knowing that», fordi ein lærer korleis ein gjer noko som ikkje nødvendigvis er så lett å uttrykke verbalt. Det er dette som er den kroppslege dimensjonen i praktisk kunnskap fordi den i større grad er avleira i innøvde kroppslege ferdigheiter og i relasjon til omgjevnadane, enn i språket. Læraren sin kunnskap og kompetanse blir då primært ei form for

meistring av daglege utfordringar i ei dynamisk, ikkje-lineær, verd (Gjøsæter & Kyvik, 2015). Innsikt i denne situerte kunnskapen fordrar eit innanfrå-blikk der fortolking, meiningsdanning og personkompetanse står sentralt. Gjennom hermeneutiske briller og med utgangspunkt i subjekt-subjekt relasjonen framstår forskarrolla klarare som reiskap for datainnsamling, tolking, analysar med meir, og slik ein del av metoden (Larsen, 2005).

Som det kjem fram av dette er ikkje nødvendigvis praktisk kunnskap så lett å karakterisere eller setje ord på. Det har såleis vore ei utfordring å operasjonalisere omgrepa i datainnsamlinga. Ved å bruke det kvalitative forskingsintervjuet av ein semistrukturert type vil eg kunne snakke med kroppsøvingslærer om korleis dei definerer kroppsøvingslærarrolla, betydinga av teoretisk og praktisk kunnskap og deira operasjonalisering av kunnskapsbasen. Ved å observere vil eg også kunne observere «tause» kunnskapar som informantane nødvendigvis ikkje kan uttrykke under eit intervju samt skape eit inntrykk av det sosiale og kontekstuelle miljøet dei er ein del av. Det kvalitative forskingsintervjuet og felt-observasjon er difor valt som metodereiskap for å kunne svare på problemstillinga. Forsking i kroppsøvingsfaget er både utfordrande og kompleks, og dei kvalitative metodane som blir brukt i oppgåva er reiskapar for å forstå og forklare sosiokulturelle kompleksitetar (Hastie & Hay, 2012). Det vart tidleg i prosessen gjort eit val om å gjennomføre observasjonen før intervjuet, blant anna fordi observerte fenomen kan opne dører for dialog i det kvalitative intervjuet. Det kvalitative forskingsintervjuet er såleis nytta som det primære datainnsamlingsreiskapet, medan observasjonane vil vere med på å utfylle dette datamaterialet gjennom feltdata. Feltdata kan belyse kontekstavhengige variablar som kan seie noko om dei utfordringar, moglegheiter eller begrensingar informantane står ovanfor.

3.3 Observasjon som metode

Overordna deler ein gjerne mellom observasjonsformer som er kvantitativt og kvalitativt orientert. I kvantitative observasjonar er ein ofte ute etter kor ofte eller lenge ulike fenomen føregår, medan ein i kvalitative observasjonar på den andre sida er meir interessert i heilskapen som skjer i det feltet ein observerar (Dalland, 2012). Observasjonen i denne oppgåva karakteriserer sistnemnde.

Karakteristiske aspekt ved kvalitative observasjonar er at den 1) søker å oppnå ein heilskapsforståing av det som blir observert, 2) rettar seg meir mot relasjonar og samspel mellom menneskjer enn mot enkeltpersonar, 3) ser på den prosessen individet er i og prøver og skildre utviklingsprosessar for å få djubda og forståing for dei fenomena som blir studert og 4) set krav til refleksjon om forskaren si eiga rolle i observasjonen (Dalland, 2012, s. 190). Heilskapen blir difor meir enn summen av delane.

Observasjonen gjeld heile menneskje, og forholdet mellom individ og omgjevnader er slik viktig i ein kvalitativ observasjon.

Observasjon blir ofte nytta i kombinasjon med andre metodar. Dette blir gjerne kalla metodetriangulering. Ifølgje Fangen (2004) er det relativt vanleg å kombinere observasjon med kvalitativt intervju. Når ein kombinerer observasjon med kvalitativt intervju, kan ein gjere seg nytte av at dei to datainnsamlingsreiskapane gir grunnlag for ulike type data. Forenkla kan ein seie at observasjonar opnar for handlingsdata, medan intervju opnar opp for diskursive data (Fangen, 2010). Diskursive data gir gjerne eit innblikk i informanten sitt omgrepsapparat som kan gi nyttig informasjon om informanten si fortolking av ulike fenomen.

Ifølgje Fangen (2010) kan sjølv korte feltobservasjonar generere gode data, og for mange formål vil eit kortvarig feltarbeid vere tilstrekkeleg. Korte observasjonar har også sine fordeler og ulemper. Ein mogleg fordel med korte feltobservasjonar er at ein kan bearbeide inntrykk av nokre enkelte episodar langt grundigare enn ein til dømes vil gjere ved lange og omfattande observasjonar. Ei ulempe kan vere at ein ikkje blir godt nok kjent med sentrale personar i det kontekstuelle miljøet, samt at ein ikkje er tilstades lenge nok til å få testa ut fortolkingar av samanhengar i ulike kontekstar (Fangen, 2010).

Når ein skal observere situasjonar som har ein relativt formell og fastlagt struktur er ei passiv observatørrolle vanleg (Fangen, 2010). Undervisningssituasjonar i skulen kan seiast å vere dette. Når eg skal observere kroppsøvingstimar med relativt kort omfang vil denne observatørrolla vere hensiktsmessig. Ei passiv observatørrolle vil også bli oppfatta som mindre ubehageleg for elevar og lærarar. Men det er sjølv sagt grader av det ein karakteriserer som ikkje-deltaking, der uformelle samtalar med elevar og lærarar kan førekomme både før og etter den planlagde observasjonstida.

Etter Schatzman og Strauss (1973, gjengitt etter Fangen, 2004) blei observasjonsnotata strukturert inn i tre ulike kategoriar, observasjonsnotat (ON), teoretiske notat (TN) og metodologiske notat (MN). Forenkla er ON notat av konkrete hendingar eller sitat. TN er forsøk på korte refleksjonsnotat av meiningar og samanhengar, gjerne i etterkant av ein feltobservasjon, som dannar grunnlag for vidare analysar. MN kan vere påminningar og instruksjonar til meg sjølv, for eksempel om validiteten til enkelte observasjonsnotat, kritisk sjølvrefleksjon rundt meg sjølv som tolkande subjekt og korleis ein kan gå fram ved neste observasjon, men også eigne opplevingar eller kjenslemessige inntrykk (Fangen, 2004). Eit ferdig disponert observasjonsskjema (sjå vedlegg 2) blei nytta for å halde struktur

på notata frå observasjonane. Dette er nødvendig for å oppretthalde truverde til notata som blir produsert under feltarbeidet (Dalland, 2012).

3.4 Det kvalitative forskingsintervjuet

Det kvalitative forskingsintervjuet som metode kan ta mange former, både frå delvis uformelle, tilfeldige og ustrukturerte intervju, til meir formelle planlagde og strukturerte intervju. Intervjuet er likevel ein samtale som har ein viss struktur og formål. Føremålet med det kvalitative intervjuet er å utvikle ei djupare forståing for perspektiva og synspunkta til den som blir intervjuet (Hastie & Hay, 2012). Intervjuet er ikkje ein tilfeldig konversasjon mellom likeverdige partar, ettersom det er forskaren som definerar og kontrollerar samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). Temaet for intervjuet er gitt av den som intervjuar, som også kritisk følg opp svara til den som blir intervjuet. Produktet som blir skapt er kunnskap i språkleg form, der ein søker nyanserte beskrivelsar av den som blir intervjuet gjennom ord (Kvale & Brinkmann, 2009).

Eg har valt å nytte semi-strukturert djupneintervju. Kvale og Brinkmann (2009) skriv at semi-strukturerte livsverdintervju er hensiktsmessig når ein skal forstå tema frå kvardagen utifrå informanten sitt perspektiv. Hensikta med djupneintervju er i hovudsak å skape ei atmosfære for ei relativt open samtale som kretsar rundt nokre spesifikke tema som forskaren har bestemt i forkant (Tjora, 2012). Den semi-strukturerte intervjuforma gjorde at eg hadde moglegheit til å belyse tema i intervjuguiden, utan å miste fleksibiliteten i intervjuet. Djupneintervjuet har ofte opne spørsmål som gir føresetnader til å gå i djubda der dei har mykje å fortelje. Med andre ord anser ein informanten som ein aktiv deltakar og ei kjelde til kunnskap (Foley, 2012). På denne måten får informanten større kontroll over intervjusituasjonen, og konversasjonen kan komme til å likne på ein kvardagsleg samtale der begge partane legitimt kan ta opp ulike spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Foley (2012) karakteriserer denne subjekt-subjekt posisjonen med djupneintervjuet, og den synest å harmonere godt med deltakarposisjonen for forskaren, sjølv om det også kan sameinast med utforskarposisjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølgje Tjora (2012) kan det ikkje bli understreka nok at ein i slike intervju utelukkande kan fokusere på tilhøve som er knyta til informanten sin subjektivitet. Kroppsøvingslærarar vil ein kunne formidle spesifikk kunnskap om den sosiale undervisningspraksisen dei er ein del av i kroppsøvingsfaget. Intervjuet sin kvalitet kvilar på opparbeida tillit mellom forskar og informant, noko som er spesielt viktig der ein forskar på sensitive tema (Tjora, 2012). Intervjuet i denne oppgåva er ikkje i utgangspunktet noko ein kan karakterisere som spesielt sensitivt, men intervjuet får fram ei subjektiv livsverdsforteljing der det er opp til intervjupersonen å vurdere om det er sensitivt eller ikkje.

Ein intervjuguide vart utvikla i forkant av intervjuet. Ein grundig utarbeida intervjuguide er viktig ved gjennomføring av semi-strukturerte intervju og skal sikre at ein set lys på problemstillinga slik ein ønskjer (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskingsspørsmåla vart utvikla på bakgrunn av det teoretiske perspektivet og tidlegare forskning som er presentert under kapittel 2.0. Spørsmåla vart kategorisert etter Ball et al. (2008) sin modell for undervisningskunnskap. Dette vart gjort for å sikre både djupna og breidda i lærarane sin kunnskapsbase. Intervjuguiden vart såleis strukturert i ulike kategoriar og spørsmåla sirkla rundt bestemte tema (Kvale & Brinkmann, 2009), blant anna for å sikre at eg fekk svar retta mot problemstillinga og modellen. Spørsmåla i intervjuguiden vart forsøkt formulert på ein lettfatteleg og konkret måte. Eg ønskte at spørsmåla skulle bli nøytralt formulerte slik at spørsmåla ikkje formidla nokon verdi i den eine eller andre retninga. Eit pilotintervju vart også gjennomført før datainnsamlinga starta. Dette gjorde eg med ein medstudent som har jobba som kroppsøvlingslærer i over ti år. Han var såleis ein relevant pilot-informant og kunne gi meg gode og reflekterte meiningar kring intervjuguiden. Han uttrykte at spørsmåla var spennande og sette lys på hans meiningar og tankar kring praksisen i kroppsøving. Men han sa også at nokre av spørsmåla var litt vanskelege å svare på og at nokre var ganske like. På bakgrunn av tilbakemeldinga vart nokre av spørsmåla som var i intervjuguiden fjerna, i tillegg til at nokre vart omformulert. I og med at nokre av spørsmåla var litt vanskeleg å svare på vart eg bevisst på å gi informantane god tid til å svare på spørsmåla, samt ha klar oppfølgingsspørsmål.

3.5 Ei pilot-studie

På bakgrunn av forskingstema, problemstilling og talet informantar kan denne studia karakteriserast som ei pilotstudie. Pilot-studiar kan på mange måtar vere hensiktsmessige, og passar særleg bra i studiar der ein testar om idear, teoriar eller metodar er hensiktsmessige for vidare studiar (Maxwell, 2005). Denne pilotstudia tek difor sikte på å undersøkje om modellen for undervisningskunnskap kan vere eit hensiktsmessig analysereiskap og rammeverk for kunnskapsbasen til kroppsøvlingslæraren. Sidan det kvalitative forskingsintervjuet tek sikte på å gå i djubda treng ikkje talet informantar vere stort, og ifølgje Dalland (2012) kan gode samtalar med to til tre informantar gje mykje datamaterialet til ei studie.

3.6 Datainnsamling

3.6.1 Utvalsprosessen av informantar

Kvalitativ forskning opnar opp for fleire måtar for utval av informantar. Hovudregelen for utval i kvalitative intervjustudier er at ein vel informantar som på bakgrunn av eigenskapar eller kvalifikasjonar vil kunne uttale seg på ein reflektert måte om det aktuelle temaet (Thagaard, 2013; Tjora, 2012). I og med at eg ønskte mest mogleg gyldig informasjon kring informantane sine tankar og meiningar kring deira kunnskapsbase, utarbeida eg nokre utvalskriterier. Ved å velje lærar med 5 års erfaring frå undervisning i kroppsøving og minst 60 studiepoeng i kroppsøving eller idrett, meinte eg å ha gode sjansar for å sikre at informantane hadde bestemte kunnskapar og erfaringar som gir forskingsspørsmålet gyldig data (Dalland, 2012). Informantane vart også plukka frå trinn 8-10 då informantane ville ha relativt like læreplanmål å jobbe etter, samt karaktersetjande vurdering. Med eit relativt likt formelt rammeverk vil potensielle ulikheiter lærarane mellom lettare kunne identifiserast og skape nyansar i datamaterialet.

Første steg i utvalsprosessen var å lage eit informasjonsskriv med kort presentasjon om bakgrunnen til studia, forskingsspørsmålet, korleis datainnsamlinga ville gå føre seg samt utvalskriterier for potensielle informantar. Som første kontakt sendte eg e-post til administrasjonen ved skulane, for så å ringe etterpå. Dei hadde såleis eit inntrykk av kva eg var ute etter når eg ringde. Eg spurde då etter lærarar som dekkja utvalskriteria og om dei kunne sende kontaktinformasjonen til potensielle informantar, slik at eg kunne kontakte aktuelle lærarar direkte via e-post og telefon for ein meir utfyllande førespurnad. Erfaringa er at dei skulane som villig gav meg kontaktinformasjon til potensielle informantar er dei skulane som informantane i denne studia kjem frå. Skular der skuleleiinga sjølve ville spørje potensielle informantar for så å kontakte meg, var vanskelege å rekruttere. Rekrutteringsprosessen avdekkja at det var relativt få lærarar ved dei kontakta skulane som dekkja kriteria. Målet var å rekruttere fire informantar, men med ein del avslag på førespurnader vart det såleis utfordrande å få tak i utgangspunktet ønskja tal informantar. Eg enda til slutt opp med tre informantar, noko som eg i forkant rekna som eit minimum med tanke på djubda og breidda i datamaterialet. I etterkant av intervjuja hadde eg cirka 3 timar og 50 minutt med intervjumaterialet, noko som var godt innanfor kva eg i utgangspunktet tok sikte på.

3.6.2 Informantane

Eg enda som sagt opp med tre informantar frå ulike skular. Under følgjer ein kort presentasjon av informantane og deira bakgrunn.

- L1: Mann 52 år med allmennlærerutdanning og 120 studiepoeng i idrett. Jobba som lærar sidan 1989 og har alltid undervist i kroppsøving. Har ein aktiv bakgrunn med trenarverv frå fotball. Har også vore instruktør og kursleiar i barneidretten. Har no kroppsøving i 9. klasse.
- L2: Mann 32 år med bachelor i idrett i tillegg til to år med allmennlærerutdanning. Har jobba som lærar sidan 2008. Bakgrunn frå friidrett, langrenn og symjing i ungdomsåra, samt ein liten periode som trenar i friidrett. Er no kroppsøvingslærer i 10. klasse og dette er første gong han har hatt same klassen gjennom heile ungdomstrinnet.
- L3: Dame 47 år. Oppstykk utdanning med fleire fag og har 60 studiepoeng i idrett (grunnfag). Kvalifisert lærar (adjunkt m/opptrykk) 2001. Var mykje vikar i åra før dette. Ferdig med master i organisasjon og leiing våren 2015. Bakgrunn får idrett og har vore trenar i fotball, handball og barneidrett, samt leiar i barneidretten nokre år. Har no 8. klasse i kroppsøving.

3.6.3 Gjennomføring av observasjon og intervju

Før observasjonen og intervjuet fekk alle informantane ein utfyllande førespurnad med informasjon om studia si bakgrunn, forskingstema og –spørsmål og kva deira deltaking innebar (sjå vedlegg). Alle informantane måtte skrive under på samtykkjeskjemaet som følgde med førespurnaden før intervjuet starta. Før intervjuet sikra eg også at informasjonen som allereie var gitt gjennom e-post var forstått slik den var meint (Dalland, 2012). Dette var med på å sikre konfidensialiteten mellom meg som forskingsaktør og informantane. Observasjonsskjema og lydband vart nytta for å ta vare på datamaterialet frå høvesvis observasjonen og intervjuet. Dette var avklart på førehand.

Observasjonen vart som sagt gjennomført før intervju med den enkelte informanten. Eg passa såleis på å vere tilstades i høveleg tid slik at det var god tid til å presentere meg sjølv og helse på informanten før observasjonen. Det vart såleis ein roleg overgang inn mot observasjonen og eg kunne ta ein posisjon i undervisingskonteksten som informanten var tilfreds med. Fangen (2010) framhevar betydinga av forskaren sitt første møte med observasjonsfeltet, slik at dei ein ynskjer å studere får tillit og er villige til å gi forskaren adgang til deira kvardag. Eg presenterte også meg sjølv for elevane før observasjonen byrja, slik at elevane var klar over kvifor eg var der. Det vart også presisert at eg ikkje skulle observere dei. Eg oppfatta ikkje at elevane vart påverka i særleg grad av at eg var til stades, men dette er i utgangspunktet noko eg ikkje kan vere sikker på. I dei to første observasjonane (L1 og L2) plasserte meg på langsida på bakkenivå mot den enden der informanten pleidde å samle elevane. Dette gjorde eg for å få med meg kva som var sagt og gjort. Observasjonen med L3 føregjekk i ein relativt liten svømmehall. Der plasserte eg meg i det eine hjørnet der det var

plassert nokre stolar og eit bord. I alle observasjonane prøvde eg å halde meg relativt passiv og ikkje vekke for mykje merksemd blant elevane (Thagaard, 2013). I observasjonen med L1 kom eg litt seint i gang og det var litt vanskeleg å konsentrere seg om å observere og notere samtidig. Dette kan vere på grunn av turneringsspelet dei hadde og at det eine laget som ikkje spelte kom ganske tett inn på meg. Eg kom også i samtale med læraren medan eg observerte, men dette opplevde eg berre som berikande for meg under observasjonen. I dei to andre observasjonane flaut det mykje betre. I etterkant av kvar observasjon fylte eg ut notata eg hadde generert under observasjonen, og prøvde og setje det inn i ein større samanheng med meir flytande tekst på PC.

Intervjua blei gjennomført på den enkelte informantens skule. Alle intervjua vart også gjennomført i eit rom der me kunne sitte i fred utan forstyrrelsar. Dette gjorde at intervjusituasjonen gjekk føre seg i ein kontekst der informantane var kjende og kunne føle seg trygge. Gjennom pilot-intervjuet hadde eg oppdaga at det ville vere gunstig å gi informantane litt tid til å svare på nokre av spørsmåla i intervjuguiden. Med utgangspunkt i intervjuguiden var eg også opptatt av at eg ikkje skulle stille for leiande spørsmål. Difor var eg bevisst på å gi informanten moglegheita til å fortelje det dei ville før eg eventuelt stilte oppfølgingsspørsmål eller meir leiande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølgje Kvale and Brinkmann (2015) er noko av kunsten ved oppfølgingsspørsmål å lytte aktivt. Dei hevdar forskaren si evne til å lytte til kva informanten seier er like viktig som spesifikke spørjetechnikkar. Det handlar blant anna om å formidle ei openheit mot informanten, i tillegg til at forskaren har øyre og kunnskap om intervjutemaet slik at ein veit kva ein skal forfølge og spørje meir om. Eg var difor opptatt av å vise at eg var interessert i det informantane fortalde. Sjølv om informantane i nokre tilfelle kunne spore av frå tema, ynskte eg i størst mogleg grad og vere open mot det dei hadde å seie og heller vinkle oppfølgingsspørsmålet inn mot temaet igjen.

3.7 Analyseprosessen

Analyse i kvalitativ metode er ofte ein kontinuerleg prosess fram og tilbake i datamaterialet. Alle val eg har teke både i forkant, undervegs og i etterkant av observasjonane og intervjua er avgjersler som vil påverke det endelege resultatet av oppgåva. Det er sjølvstendig viktig at det teoretiske rammeverket og metoden ein brukar samsvarar med det ein ønskjer å finne ut noko om og at ein erkjenner desse som val ein har gjort (Braun & Clarke, 2006). Refleksjonane rundt desse vala bør difor sjåast som ein del av analyseprosessen (Thagaard, 2013). Braun og Clarke (2006, s. 80) rettar også eit kritisk blikk mot forskning som ikkje informerer om bakgrunnen for analysemetode og korleis ein har analysert, og «for these reasons alone, clarity on process and practice of method is vital».

Tematisk analyse er ein metode for å identifisere, analysere og rapportere mønster i datamaterialet og kan brukast innanfor ei rekke kvalitative metodar (Braun & Clarke, 2006). Den største fordel er fleksibiliteten den tilbyr, men kan også vere ei fallgruve om ein ikkje reflekterer over graden av fleksibilitet i forhold til det samla datamaterialet. Min innfallsvinkel til analyseprosessen kan betegnast som ei teoretisk-deduktiv tematisk analyse, sidan intervjuguiden allereie var teoretisk inndelt etter modellen (Figur 1). Denne analyseforma gir ofte mindre rikholdig skildring av det samla datamaterialet, men gir grundige analysar av spesielle element i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Samtidig har eg sett betydninga ved å halde på heilskapsinntrykket som blir skapt kvar informant og informantane samla. Difor har det vore viktig å sjå dei analyserte elementa i ein større samanheng, jamfør tilnærminga i hermeneutisk og fenomenologisk analyse (Jacobsen, 2010; Johannessen, Christoffersen, & Tuft, 2010). I analyseprosessen har eg leita etter latente tema som seier noko om bakanforliggende idear, tankar og meiningar som informerer om informantane sitt syn på eigen kunnskapsbase og undervisningskunnskap, og overføringa til praksis. Frå eit konstruktivistisk forskingsperspektiv er meiningar og erfaringar sosialt konstruert og reprodusert, og latent tematisk analyse eignar seg difor til å teoretisere sosiokulturelle kontekstar som seier noko om føresetnadane til individet (Braun & Clarke, 2006).

3.7.1 Transkribering

Intervjua blei transkribert til skriftleg form, slik at intervjumaterialet vart strukturert og betre egna for analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette er såleis eit første steg i å skaffe oversikt over datamaterialet, og transkriberinga var i seg sjølv ei byrjing på analyseprosessen. Transkribering frå lydband til tekst er ifølgje Kvale og Brinkmann (2015) forbunde med ei rekke tekniske og fortolkingsmessige utfordringar, spesielt med tanke på talespråk versus skriftspråk som det ikkje finst nokre standardreglar for. Det er difor nødvendig å kommentere nokre moment ved transkripsjonsprosessen.

For å eliminere utfordringa med ulike dialekter, valte eg å normalisere transkripsjonen til nynorsk. Sidan det er eit lite utval av informantar bidreg dette også til å anonymisere informantane (Tjora, 2012). Der informantane leitar etter ord eller må ha tenkepause har eg tatt med dette i transkripsjonen. I eit tilfelle greidde eg ikkje å oppfatte kva ein informant formidla. Dette vart markert i transkripsjonen med tidspunkt i lydbandet. Usikre passasjar har eg poengtert i parentesar. Utrykk som; hehe, eh, ah, tja, nja osv. er også inkludert. Elles vart det gjort eit val om å normalisere språket i transkripsjonen til ei viss grad så lenge heilskapen i formidlinga ikkje forsvant. Dette gjorde

eg for å lette analysearbeidet seinare i prosessen. Generelt var informantane stort sett flinke til å ordlegge seg.

3.7.2 Validitet og reliabilitet

Validitet er knyta til tolking av data og handlar mykje om gyldigheita av dei tolkingane forskaren kjem fram til (Thagaard, 2013). Ein skil ofte mellom intern og ekstern validitet. Den interne validiteten handlar om korleis samanhengar blir støtta og underbygd innan for ei bestemt studie. Den eksterne validiteten er knyta til korleis forståinga som blir utvikla innanfor ei studie, også kan vere gyldig i andre samanhengar. Validiteten til denne studia er meint å støtte seg på transparens og truverd gjennom måten forskingsprosessen er gjort greie for. Transparens vil seie at forskaren må forklare korleis tolkingar i analyseprosessen gir grunnlag for dei konklusjonane ein kjem fram til (Thagaard, 2013). Eg har difor forsøkt å gi ein detaljert og truverdig beskrivelse av arbeidet med studia.

Validitetsutfordringa reiser den primære utfordringa innan psykologisk og pedagogisk dataproduksjon (Befring, 2007). Modellen for undervisningskunnskap har i lag med problemstillinga leia arbeidet frå starten av, og det er gitt ein grundig beskrivelse av undervisningskunnskapen i teorikapitlet. Vidare har eg gjort greie for at omgrepa er nytta i dataproduksjonen ved at modellen har gitt retning i analyseprosessen. Beskrivelsane av nyansane og karakteristikane ved undervisningskunnskapen er såleis viktig for både den interne og eksterne validiteten i studia, samt omgrepsvaliditeten.

Reliabilitet knyttar seg til nøyaktigheita og pålitelegheita til undersøkingar sine data (Christoffersen og Johannesen, 2012). Gjennom eit kvalitativt intervju kan sjølv kommunikasjonsprosessen vere ei feilkjelde (Dalland, 2012). Dette kan vere kvaliteten på spørsmål, misforståing av spørsmål, kvaliteten på bandopptaket, nyansar i transkripsjonen og analyseprosessen. Dårleg kvalitet i desse kategoriane kan føre til redusert reliabilitet. I tråd med Thagaard (2013) blir reliabiliteten i denne studia forklart gjennom beskrivelsar av korleis datamaterialet er henta inn og utvikla.

3.8 Ethiske refleksjonar

Ethiske refleksjonar og vurderingar er viktig ved alle forskingsprosjekt. Omgrepet forskingsetikk viser til eit mangfald av verdiar, normer og institusjonelle ordningar som bidreg til å konstituere og regulere vitenskapleg verksemd. God forskingsetikk handlar i stor grad om normer for å ivareta både forskingskvalitet og omsynet til kollegialitet, samt bidra til å styrke respekten for dei grupper og formål som forskinga skal tene (Befring, 2007). Noko som særpregar kvalitative forskingsmetodar, er at ein kjem nært innpå dei ein forskar på, noko det kvalitative forskingsintervjuet og feltobservasjon

er eit døme på. Tjora (2012) påpeikar at sjølv om ein kan komme langt med vanleg høflig omgangstone, respektfull oppførsel og ein viss gjensidigheit, er det viktig at forskaren tenkjer gjennom dei etiske retningslinjene både før, under og etter at datamaterialet er samla inn, fordi relasjonen forskar-informant ikkje er eit symmetrisk forhold. Forskaren står i eit maktforhold i forhold til den eller dei personane ein forskar på, og det er såleis viktig at både forskar og informant er bevisst på dei etiske normene som ligg til grunn for forskinga. At eg presenterte meg sjølv og prosjektet sitt føremål for både informanten og elevar, var såleis ein del av dette.

Ifølgje Kvale og Brinkmann (2009), Befring (2007) og Thagaard (2013) er viktige krav som angår all forskning informert samtykke, konfidensialitet og teieplikt, oppbevaring av innhenta opplysningar, innsynsrett for informantane og konsekvensar av å delta i forskingsprosjekt. Alle informantar i dette prosjektet har fått grundig informasjon om bakgrunn for oppgåva, kva det inneber å vere informant og kva som skjer med informasjonen som kjem fram i datainnsamlinga, både skriftleg og munnleg før datainnsamlinga starta. Dei som er informantar i forskning, har krav på at alle dei opplysningar dei gir om personlege forhold, blir behandla konfidensielt (Befring, 2007). Eit informert samtykke skal slik sikre avtalen om konfidensialitet mellom meg som forskingsaktør og informanten. Ei samtykkjeerklæring med utfyllande informasjon vart underteikna av meg og informant før datainnsamlinga starta (sjå vedlegg 3).

Konfidensialitet handlar om at dei data ein samlar inn skal handsamast slik at informantane er anonyme, og at tilgangen og bruken av personopplysningar er avgrensa til forskaren og informanten det vedgår (Thagaard, 2013). Alle opplysningar kring namn, skule og til dels geografisk plassering er difor anonymisert, og har blitt oppbevart datamaskin der berre eg har tilgang. Informantane har også hatt moglegheit til å avstå frå prosjektet etter at datamaterialet har blitt samla inn. Ein meldeplikttest av prosjektet vart også gjort ved Personvernombudet for Forskning (NSD). Testen viste at prosjektet ikkje er meldepliktig fordi det ikkje har blitt samla data inn personidentifiserande data som kan koplast til informantane sin identitet.

4.0 Resultat og diskusjon

I dette kapitlet vil det analyserte og tolka datamaterialet bli presentert. Eg har valt å flette drøftinga saman med funna for å kunne svare på problemstillinga. Dette har eg gjort fordi det vil skape ein meir heilskapleg forståing av informantane sin undervisningskunnskap og korleis sidene av denne kan komme til syne i deira kroppsøvningsundervisning. Gjennom analyseprosessen har eg sett betydinga av å halde på heilskapen og omfanget i nokre av dei utvalde sitata. Det har såleis samsvara med Lyngstad (2013) sitt argument om at den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving er vanskeleg å få has på, blant anna fordi den ser ut til å vere forma gjennom praksis, er kvardagsleg og levande, og er vanskeleg å presse inn i ei eksakt vitenskapleg formulering eller synsmåte. Dette vil såleis karakteriserast som eit funn i denne studia.

Først vil eg beskrive og diskutere dei kontekstuelle føresetnadane informantane må forholde seg til i sin kvardag som kroppsøvningslærer. Strukturen frå punkt 4.2 til 4.6 har teke utgangspunkt i modellen for undervisningskunnskap (Ball et al., 2008), og har gitt fortolkningsramme og god meining for dei tema som er komme fram av datamaterialet. Punkt 4.7 vil sjå på korleis informantane sine gode erfaringar av undervisningskunnskap kan relaterast til det som til då er komme fram. Eit siste punkt vil ta opp djupnelæring som omgrep og om det utifrå informantane sine synspunkt kan vere eit steg i riktig retning i forhold til eleven si læring i kroppsøvningsfaget.

4.1 Korleis påverkar kontekstuelle føresetnader undervisningspraksisen?

Om ein ser på korleis det kontekstuelle miljøet er med på å påverke undervisningspraksisen til informantane seier L1 og L2 at dei i stor grad fokuserer på moglegheitene, og ikkje begrensingane i miljøet. Begge desse har ein relativt liten gymsal å forholde seg til. L1, som har lang erfaring som kroppsøvningslærer, meiner blant anna at erfaringsbasert kunnskap er viktig for han i forhold til dette.

(...) gjennom erfaring så har eg lært det at det er ikkje utstyret det kjem an på. Det er veldig mykje korleis du legg til rette, og dette med å få erfaring eller sjå moglegheiter for korleis ein kan legge til rette. (...) forrige klassa mi var 30 elevar og no har eg 13 elevar, men likevel meiner eg at det var minst like god aktivitet på dei som var 30, når eg hadde den lille gymsalen.

L2: Eg synest vel eigentleg at me har det ganske greitt. (...) visst du tenkjer uteaktivitetar så har me jo veldig fine områder med skogen her, bana her nede er jo heilt grei, det er ikkje så langt i frå skiløypa visst du vil ha noko der og sykling kan det vere. Når det gjeld gymsalen så

er ikkje den større enn den bør vere. (...) Det er som eg seier, eg trur det kunne vore både betre og verre. Men me gjer det beste ut av det, ja.

L3 har på mange måtar eit litt anna syn på saken og meiner det har hatt ganske mykje å seie for hennar utøving som kroppsøvingslærer. For tida har ho i midlertidig ein flott hall og fine utområder å nytte seg av, men ho har ikkje alltid hatt det slik.

Det er nok veldig viktig. Før hadde me jo ein sånn liten gymsal, sant, som eigentleg er 1/3 av hallen og når du då hadde 30 elevar så er det klart at då skulle du vere kreativ for å få til ein god trening eller prøve å få dei til å spele. Altså handball var jo nesten umogleg, då måtte du vere ute. Det vart mykje sirkeltrening og diverse leikar og sånt . Det og kan fungere, men du vil gjerne komme litt lengre, så det stoppa på mange måtar der.

Eit fellestrekk og ein sentral faktor for utøvinga deira verkar likevel å vere kombinasjonen plass til disposisjon og tal elevar, noko L3 poengterer i stor grad ovanfor, og som L1 og L2 seier seg einig i.

L1: Ja, heilt ulik tilnærming. Då blir det to måtar å planlegge på også eigentleg. Då måtte eg ha strukturert det på ein anna måte.

L2: Så sant du ikkje har alt for mange elevar om gongen så går det stort sett veldig greitt. Men sånn som den 10. klassen eg har no som er 20 elevar og då er det i grenseland på nokre aktivitetar, sjølv sagt.

I observasjonstimen med L3, som har symjing denne dagen, blir det klart at størrelsen på bassenget (ca 12,5*6 meter) legg klare rammer for hennar undervisning. Klassen er difor delt i symjetimane, noko som ifølgje ho er heilt nødvendig. Sjølv med halv klasse er det tydeleg at dei kontekstuelle rammene påverkar hennar undervisningspraksis denne timen. Det generelle aktivitsnivået ser ut til å vere prioritert gjennom ei kort oppvarming med «hauk og due» etterfylgt av 10-trekks-spel med mål. Ifølgje Kougioumtzis et al. (2011) er kontekstuelle rammer ein viktig faktor som pregar undervisninga for kroppsøvingslærarar. Utfordringa dreiar seg blant anna om eit gap mellom læreplan og anlegg, utstyr, samt tilgjengeleg undervisningsmateriell. Dei kontekstuelle føresetnadane verkar difor å utfordre den fagdidaktiske kunnskapen til informantane, alt etter korleis dei kontekstuelle rammene er, og for L1 dreiar det seg blant anna om:

(...) å planlegge og sjå moglegheiter og heile tida å vere på utkikk etter kva som gir god aktivitet, eller ønska aktivitet etter det eg tenkjer me skal gjennomføre og sånn.

Skulen som organisasjon har både lang historie og sterke tradisjonar, som legg føresetnader for læraren sin arbeidskvardag. Det synest difor å vere ei styrke for kroppsøvlingslæraren å kunne tilpasse seg i forhold til det sosiale og kontekstuelle miljøet på hans/hennar skule (Meckbach, 2006). God planlegging og utkik etter kva som gir god og ønskja aktivitet i forhold til eit definert læringsmål, vil etter all sannsyn kunne karakteriserast som ein form for fagdidaktisk kunnskap. Maksimering av tid til aktivitet er også framheva av Creasy et al. (2012) som eit teikn på høg fagdidaktisk kompetanse. Denne kunnskapen verkar i L1 sitt døme og vere ei form for erfaringslæring gjennom stadig pågåande refleksjon kring kvaliteten ved ulike undervisningsopplegg (Amade-Escot, 2000), i kombinasjon med dei moglegheitene det kontekstuelle miljøet gir for eleven sin læring. Denne fagdidaktiske kunnskapen, eller skal me seie kompetansen, vil kunne vere viktig når mange kroppsøvlingslærar må forholde seg til små gymsalar, hallar og symjebasseng, og likevel streve for å oppfylle varierte læringsmål gitt av lokal og ekstern læreplan i kroppsøving. Om ein skal plassere denne forma for undervisningskunnskap i modellen (Ball et al., 2008), er det høveleg å hevde at den høyrer heime i den fagdidaktiske kategorien *kunnskap om fagleg innhald og undervisning*.

4.2 Føremålet med faget – føremålet til informantane

Kva og korleis informantane beskriv føremålet med faget kan potensielt belyse kva kunnskap og kompetanse informantane verdset i utøvinga som kroppsøvlingslærarar. Ifølgje modellen til Ball et al. (2008) kan dette høyre under informantane sine allmenne fagkunnskapar, men denne kan også bli påverka av deira læreplankunnskapar og ein form for horisontkunnskap om kva faget skal bidra med i ein større samanheng.

L1: *Kongstanken min det er at dei skal bli glad i idrett og det å bevege seg og det å vere i fysisk aktivitet. I tillegg til at dei gjennom desse åra eg har dei så skal dei kunne aktivere seg sjølv. Altså på ein måte innafor veldig mange ulike idrettar og at det er ein slags eigenglede eller eigennytte av å sjå det at det både kan vere kjekt å drive på med, men også det at dei kan vite kva dei driv på med og korleis dei kan organisere seg sjølve.*

L3: *(...) det at du klarar å lære ungane til å vere i aktivitet, vere glad i å vere i aktivitet og at det ikkje alltid handlar om å vinne, men det rett og slett å ha det kjekt i lag med andre (...).*

Samanfallande for informantane er eit ønsker om at elevane skal blir glade i fysisk aktivitet og at deira utøving skal stimulere til rørsleglede som elevane tek med seg vidare i livet. Dette samsvarar med føremålet med faget der det er eksplisitt uttrykt at faget skal inspirere til aktive livsstilar og livslang rørsleglede (Utdanningsdirektoratet, 2015). Aspekt dei nemner er *å vere glad i aktivitet*,

kunne aktivere og organisere seg sjølv, eigenglede og eigennytte, breitt utval av av idrettar, kunnskap og ferdigheiter, positivet, investere i kroppen og leik og aktivitet i lag med andre. Samtidig er dei opptatt av breidda av idrettar og aktivitetar dei meiner faget representerar. I læreplanen er det også nemnt at elevane skal utvikle kompetanse gjennom eit variert utval av leik og aktivitetsformer, men læreplanen seier ikkje noko om mengda av forskjellige aktivitet, og ifølgje Redelius og Larsson (2010) verkar det å vere ei allmenn oppfatning at fagkunnskapen skal vere organisert på denne måten, noko informantane også synest å vere samde om. Det verkar blant anna som at breidda av aktivitetsformer er ein viktig komponent for at elevane skal kunne ta med seg varierte rørsleerfaringar og ein aktiv livsstil inn i vaksenlivet. L3 skildrar det på denne måten:

Når me går gjennom så mangen (idrettar/aktivitetar) så er det nokon som finn eit eller anna spennande som dei ikkje hadde tenkt dei skulle vere så gode på og som dei faktisk meistrar ganske godt.

L2: Og det må vere litt som eg sa at dei må ha lært litt om forskjellige idrettar då. (...) Ja, at dei skal kunne litt om 3-4 ballspel og så litt om friidrett og litt om ski. At dei får eit breitt spekter.

Redelius og Larsson (2010) argumenterer for at eit slikt fokus heller er på grunnlag av eit aktivitetsfokus, snarare enn eit kunnskaps- og læringsfokus, men på ei anna side framhevar von Seelen (2012) at varierte aktivitetsformer er viktig for moglegheitene til opplevd meistring, spesielt for usikre elevar i kroppsøvinga. I forlenginga av informantane sine tankar og meiningar kring føremålet med faget kan ein sjå at L3 skil seg litt ut. Medan dei andre snakkar om kunnskapar og kompetansar elevane treng vidare i livet, ser ho i større grad på faget som eit haldningsfag, i tillegg til at helseperspektivet kjem tydeligare fram i hennar skildringar.

Eg tenkjer at kroppsøving det er eit haldningsfag. Det er at ein leikar i lag, har det kjekt, samtidig som ein held kroppen i form, for den er jo viktig. Du må investere i kroppen, og eg seier jo det at det ungdommane trenar på den tida her når dei går på ungdomskulen og seinare, det er ein investering i helsa og kroppen for resten av livet. (...) altså, eg tenkjer jo det at kroppsøving handlar ikkje berre om det å bli god i idrett. Det handlar faktisk om helsa til kvar enkelt elev.

L1: (...) spesielt dette her med å kunne legge til rette aktivitetar for seg sjølv. (...) variasjon innafor enkelte ting, og lære dei ulike samanhengar som dei kan drive med i fysisk aktivitet.

(...) legge eit grunnlag for at dei kan ha glede, eller ha kunnskap og ferdigheiter til å drive med fysisk aktivitet seinare.

L2: (...) dei må jo sitte igjen med noko kunnskap og kompetanse. (...) dei må jo kunne dra med seg nokon erfaringar.

Etter innføringa av LK06 har det vore ein tilspissa debatt om kva faget skal innhalde og bidra med i ein større samfunnsmessig samanheng (Jonkås, 2010; Lyngstad et al., 2011; Ommundsen, 2013), og kjem fortsatt til uttrykk gjennom informantane. Sjølv om alle informantane ser på livslang rørsleglede som eit viktig mål med faget, kjem helsediskursen tydlegare fram hjå L3. Dette har ifølgje Stodden et al. (2008), Ennis (2011) og Ommundsen (2013) blitt ein framtrudande måte å legitimere faget på både i Noreg og USA. Med bakgrunn i forskning som er presentert i denne studia er det grunn til å argumentere for at den fagdidaktiske formidlinga er avhengig av fagkunnskap i den gitte aktiviteten, og såleis viktigare for læringsutbyttet og framtidig fysisk aktivitet enn den overordna breidda av aktivitetar elevane blir presentert. Timetalet til kroppsøvinga er heller ikkje tilstrekkeleg som helseførebyggande tiltak (Dowling, 2010), og i tråd med vegleiinga til læreplanen (2013) er fagkunnskapen i faget basert på læring i og gjennom rørsleaktivitetar (Arnold, 1991) og ofte knytta til den enkelte eleven sin kroppslege læring og rørsleerfaring. Vidare er det i vegleiinga poengtert at dei utvalde aktivitetane skal styrke elevane sine samhandlingskompetansar, kroppsbevisstheit og evna til å drive seg sjølv i aktivitet. Det siste punktet føreset at elevane tileignar seg eit adekvat kunnskapsnivå og verkar å vere eit viktig mål for L1 si utøving i kroppsøvingfaget, og kan seiast å vere eit sentralt punkt om faget skal danne grunnlag for livslang rørsleglede. Funna samsvarar til dels med Meckbach (2006) sine funn der lærarane gir eit uklart bilete av kva faget skal innehalde. Ho skil også mellom to lærargrupper, lærarar frå meir og mindre aktive skular, og det viser seg at lærarane frå meir aktive skular i større grad ser ut til å vektlegge læringsfokuset i undervisninga, medan dei frå mindre aktive skular vektlegg variasjon i fysisk aktivitetar og utviklinga av sosiale ferdigheiter.

4.3 Læreplankunnskap – forholdet til læreplanen

Ferry og McCaughtry (2015) hevdar utifrå si studie at lærarar sine tidlegare erfaringar og fagkunnskapen dei har innan idrett og fysisk aktivitet har mykje å seie for korleis dei brukar innhaldet i læreplanen.

L1: (...) som utøvande kroppsøvingslærar så endrar ikkje ting seg så veldig mykje ut i frå læreplanen, då må eg få mykje meir konkrete ting som skal vere med i innhaldet. Ein kan ikkje dermed seie at læreplanen ikkje er så nøye, men det er ein hovudmålsetjing med faget,

det må vere det som eg var inne på her i byrjinga altså. (...) den er ikkje avgjerande for korleis undervisninga mi er.

L2: Den er omfattande og det er difor eg seier sånn som eg sa, at eg ser litt på hovudområda og sånn. Og så er det klart at eg ser jo kva som står der, men du rekk ikkje alt med to kroppsøvingstimar i veka visst du skal gå litt i djupna på alt. (...) den legg jo opp til at du skal kunne velje litt og. (...) den er jo heilt grei, men det er mykje då, synest eg. Den er omfattande og det er difor eg seier sånn som eg sa, at eg ser litt på hovudområda og sånn.

L3: (...) eg skulle vel sikkert brukt den mykje meir, men eg hiver den eigentleg meir teknisk inn på trevekersplanen me har. Ein av måla (kompetansemål) set eg opp, men den eg stort sett brukar mest der er mål om at ein skal gjere kvarandre gode (fair play). (...) og eg vil heller ikkje klare å dekke alle heller, sant (...). Du vil ikkje rekke å gjere alle dei faglege måla.

Profesjonsfagleg ser det difor ut til at informantane har stor grad av autonomi i yrkesutøvinga. I utgangspunktet skal den profesjonelle læraren undervise utifrå forskrifter i lovverk og læreplan. Lundvall (2004) hevdar på bakgrunn av ein forskingsgjennomgang at lærarar i Sverige i stor grad har gjort som dei vil. Særleg L1 og L3 ser ut til å ha eit litt distansert og avslappa forhold til læreplanen. Dette samsvarar med Jakobsen (2010) sine funn der meir konkrete læreplanar ikkje ser ut til å vere viktig for auka trivsel blant kroppsøvlingslærar, medan omfattande og urealistiske læreplanmål påverka lærarane i negativ retning². Sprik mellom læreplanen og reelle føresetnader i kvardagen er også antyda å påverke den profesjonelle kontrollen til kroppsøvlingslærarar (Kougiomtzi et al., 2011). For informantane ser det likevel ut til at læreplanen i stor grad verkar å tillate autonomi i yrkesutøvinga. L1 gir uttrykk for at *det er ei styrke. Eg synest at det er veldig greitt at den ikkje er meir konkret*, og L2 på peikar at *den legg jo opp til at du skal kunne velje litt og*. For L3 sin del verkar det å vere eit større sprik mellom hennar praksisteori og læreplanmåla. For ho er det sosiale faktorar som er viktig for eleven sin læring og hevdar læreplanen på ein del områder er eit *dårleg utgangspunkt for å møte elevar som absolutt ikkje kan puttast i kategoriar*. Sjølv om også ho av og til sjekkar læreplanen, forhold ho seg meir til den lokale læreplanen ho sjølv var med på å utvikle nokre år tilbake. Det lokale læreplanarbeidet skal også ta utgangspunkt i tolking og forståing av føremålsavsnittet i den nasjonale læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2013). Lokale planar er såleis tenkt å beskrive læringsinnhald som tek omsyn til føremålet med faget og som siktar fram mot kompetansemåla. Dette kan ein seiast å krevje ei form for læreplankunnskapar (Ball et al., 2008), der læraren sin fagkunnskap samhandlar med fortolkinga av læreplanen og såleis skapar ein sentral link

² Før den reviderte læreplanen i 2012.

mellom læreplanmål og det som skjer i praksis. Når L3 ser ut til å verdsetje den sosiale og relasjonelle læringa (jmf. prinsippet om fair play) i større grad enn andre kompetansemål skissert i læreplanen, er det difor dette som oftast blir verdset i hennar undervisningspraksis. I den reviderte læreplanen har fair play-omgrepet fått ein forsterka posisjon gjennom føremålet med faget. Gjennom fysisk aktivitet er kroppsøvingfaget framheva som ein viktig sosial læringsarena for å fremje sunne verdiar, god folkeskikk og respekt for kvarandre (Utdanningsdirektoratet, 2013), og det er nettopp slike verdiar L3 framhevar i sin praksis.

På den andre sida fortel L2 om ei god erfaring med eit undervisningsopplegg der han tok utgangspunkt i kompetansemål i friluftsliv.

Eg kan ta eit eksempel frå friluftsliv då, som er eit hovudtema. (...) såg at det er her det faktisk skorta litt med oss. Då la me opp til ein tur i nærmiljøet her der eg tok litt utgangspunkt i kompetansemåla og kva det er elevane skal kunne. F. eks. skal dei kunne tilbrede enkel mat på bål, eller stormkjøkken ute i naturen. Så då sette eg to gruppe som hadde ansvar for matlaging, ei gruppe som hadde ansvar for å byggje leirplass med gapahuk og grue til bål f. eks. Ei gruppe fekk i oppgåve å ta litt om kart og kompass, setje seg litt inn ting og så vise til resten om det. Litt sånn....burde kanskje brukt meir tid på det visst alle skulle inno alt då eigentleg, men då hadde me eit par teoriøker først der det gjekk litt på allemannsretten og litt om sporlaus ferdsel og kva ein treng av utstyr når du skal ut på ein sånn liten friluftstur som dette f. eks. Ja, litt teori og litt planlegging i forkant og gjennomførte dette ein halv dag då. Då var jo emna prega av det som dei faktisk skal kunne då. Då tok eg jo utgangspunkt i at dette skal dei faktisk kunne, så no må me gjere sånn og sånn.

I dette dømet brukte han blant anna kompetansemåla (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 6);

- orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på.
- praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjere greie for allemannsretten.

Undervisningsopplegget kan vere eit døme på korleis han knytta refleksjon kring kompetansemåla saman med andre fagdidaktiske kunnskar samt vurdering av kontekstulle føresetnader, til å sy saman eit tilfredstillande undervisningsopplegg for elevane. Det er med andre ord eit uttrykk for at gode undervisningsopplegg i kroppsøvinga kan krevje ei form kunnskap om fagleg innhald og læreplanen (Ball et al., 2008), for å utvikle gode undervisningsopplegg som står i stil til skisserte læreplanmål.

4.4 Fagkunnskapen viktig?

Å definere kva kunnskapar læraren treng for å undervise er ifølgje Ward (2013) viktig både i eit forskings- og læringsperspektiv. Kva kunnskap og kompetanse er viktig for informantane og på kva måte meiner dei den har betydning for eleven si læring? Desse spørsmåla har på ingen måte eit klart svar i kroppsøvingslitteraturen (Dyson, 2014; Ingebrigtsen, 2015; Siedentop, 2002; P. Ward, 2009, 2013), og i forlenginga av informantane sine intensjonar og meiningar om føremålet med faget vil det vere interessant å sjå på nettopp dette.

L1 og L2 framhevar at fagkunnskapen til ei viss grad styrer både innhaldet og tidsbruken i ulike aktivitetar i kroppsøvingsfaget, og at den har mykje å seie for læringsutbyttet til elevane.

L2: Eg vil påstå det at, vertfall visst dei ikkje kan noko frå før og visst eg skal til å lære dei ein dans f. eks., som eg knapt har vore borti sjølv, så vil eg tru at dei vil sitte igjen enn visst eg skal vise dei høgdehopp som eg nesten er litt sånn ekspert på. Så det blir nok litt prega utifrå min kompetanse, det trur eg nok. Til meir eg kan dess meir lærer elevane også.

L1: I kroppsøving så er det veldig viktig når du kjem til stykket, vertfall på dei prinsippa eg tenkjer på, som eg sa her før, så må vi kunne eit spekter av idrettar. Vi må kunne eigenarten ved mange idrettar visst eg skal kunne evne å lære dei det som eg har lyst å lære dei. (...) den kunnskapen som eg har, det er heilt klar at det er den som styrer kva eg gjer ja.

For dei er det difor viktig å kunne prinsippa og eigenarta i eit spekter av idrettar og aktivitetar visst elevane skal ha utbytte av undervisninga. Dette kan ta utgangspunkt i ei forståing av informantane sine *allmenne fagkunnskapar*, der dei ser ut til å verdsetje kunnskap om reglar, åtferd, tryggleikssyn, teknikkar og taktikkar (P. Ward et al., 2014). I observasjonen med L2 ser ein tydeleg igjen fokuset på ferdigheitslæring i ein time med temaet hurtigheitsløp, med fokus på reaksjonsfasen og akselerasjonsfasen. I denne timen sirklar læringsfokuset rundt eit utval av koordinative ferdigheiter som er sentrale i desse fasane. Han har ei forklare-vise-prøve-tilnærming gjennom timen, der han ofte innleiar med hensikta i oppgåvene og ei meir detaljert oppgåvebeskriving (P. Ward et al., 2014), gjerne der han sjølv viser rørsleane. Ifølgje P. Ward et al. (2014) bør slike oppgåvebeskrivelsar innehalde kva elevane er forventa å utføre (allmenn fagkunnskap), samt korleis sekvensane, progresjonen og kriterier utspelar seg i oppgåvene (spesialisert fagkunnskap). Eit eksempel på ein slik oppgåvebeskrivelse er der han forklarar at den eine foten skal vere aktiv med høge kneløft og eit bestemt framoverretta steg, medan den andre foten skal vere passiv, låg og nær bakken. I pausane mellom oppgåvene trekker han inn teoretisk kunnskap som «*kvifor ha så lange*

pausar?», og forklarar for elevane «*at det er eksplosiv trening og kroppen treng litt tid på å hente seg inn igjen*» for å optimalisere kvaliteten i rørslene. Han spør også «*kva skjer med musklane mellom draga, og korleis kjennest dei?*», og ønskjer at elevane skal reflektere over dette. Det kan og nemnast at ein elev i oppsummeringa av økta uttalte at linken mellom teori og prøving i praksis var relevant for hennar læring. Det er tydeleg at nokre elevar slit litt med å meistre dei koordinative ferdigheitene, og i respons på dette spesifiserer og modifierer han øvingane slik at fleire elevar kan meistre oppgåvene. Denne evna føreset ei form for *spesialisert fagkunnskap* der læraren identifiserer tekniske og taktiske feil blant elevane (Ayvazo et al., 2010). Gjennom økta er det også ein klar progresjon i oppgåvene. Ifølgje Ayvazo og Ward (2011) og Hastie og Vlavisavljevic (1999) er samanhengen mellom fag- og fagdidaktiske kunnskapar representert ved eit breitt utval av intruksjonar og tilpassing av oppgåver, der spesifisering, redefinering og modifiering av komepleksiteten i oppgåver er sentrale faktorar. Spesifisering er ei ganske vanleg tilpassing av oppgåver (Ayvazo & Ward, 2011), medan utvida oppgåver i større grad styrer progresjonen faginnhaldet utifrå elevane sine evner og føresetnader (Rink, 2010, gjengitt etter Ayvazo & Ward, 2011), og slik utfordre elevane til å meistre i meir komplekse situasjonar (Hastie & Vlavisavljevic, 1999). L3 er på si side meir opptatt av det sosiale samspelet i elevgruppa og meiner at hennar relasjonskompetanse er den viktigaste kunnskapen.

Eg må jo også ha veldig stor sosial kompetanse då, fordi det er jo relasjonen min til kvar enkelt elev som avgjer om eg når inn til dei og om dei høyrer på meg. (...) Ja, så det går ikkje direkte på fagkompetansen, men det er dette sosiale samspelet (...). Men dette er jo sånn som eg kallar erfaringsbasert kunnskap. I møte med kvart menneskje så har du eigentleg inga fasit, men du må gjere det sjølv og prøve å bli kjend med den personen. Dess meir dei gir av seg sjølv dess lettare kan du hjelpe dei.

Den sosiale og personlege læringa i faget er også sentrale element i kraft av at kroppsøvningsfaget er ein viktig arena for elevane sin allmenndanning, i tillegg til rørsleglede- og meistring (Utdanningsdirektoratet, 2015). For ho handlar det i større grad om «*det sosiale samspel i gruppa og å gi alle dei same moglegheitene*» for meistring. I studia til Meckbach (2006, s. 8) kom det også fram at:

One of the teachers drew attention to the fact that students care about feeling safe in a group and the content of the teaching: "divide into teams and everyone work together...we will have a competition, but how do we act? Is it as important to be a good winner as a good loser? I feel that things like these are what I work with all the time".

Det same poengterer L3 og seier blant anna dette for å beskrive betydninga av relasjonskompetanse:

Visst det er ein vanskeleg gjeng så er dette her å vite kven dei er og korleis du skal få dei til å gjere ein jobb, vel så viktig som sjølve kunnskapen i idretten. Du vil berre ikkje tru du. Eg trudde når eg skulle ut i skulen at kanskje min kunnskap ikkje var god nok, men det er ikkje noko i forhold til dette her. Det er ikkje det ein skal vere bekymra for, men det er å lese alle desse sosiale spela og reglane og blikka og alt dette her som ein nesten ikkje veit kva er for noko, men har du kontroll på det og du får elevane med deg så kan du nesten gjere kva du vil. Og du kan nesten pushe dei kvar du vil og, dei kva bli så gode som berre juling (...).

Dette samsvarar også i nokon grad med det von Seelen (2012) trekker fram i si doktorgradsavhandling, der det blant anna viser seg at læraren si evne til å synleggjere ønska verdiar og ein undervisningspraksis der norma er at alle tek omsyn til kvarandre sine føresetnader er viktige faktorar for læringsutbyttet til usikre elevar. Ommundsen (2013, s. 4) argumenterer derimot for at den faglege grunnstamma som utgjer *fagets hva* tek utgangspunkt i rørslekompetanse i kraft av gode fysisk-motoriske ferdigheiter, men dette ser ikkje ut til å vere oppfatninga til L3. Dette betyr ikkje at ho ikkje verdset *allmenne* og *spesialiserte fagkunnskapar*, men at ei form for fagdidaktisk kunnskap om fagleg innhald og eleven i større grad verkar å vere viktig i hennar kunnskapsbase. Som Redelius og Larsson (2010) er inne på, er både det elevane meistrar og ikkje meistrar meir synleg i kroppsøvinga enn i andre fag, og L3 ser ut til å vere bevisst rundt dette.

Det skal vere triveleg, at det skal vere kjekt og at dei skal føle seg trygge når dei kjem inn til kroppsøvinga. Visst du er trygg så veks du. Korleis ein behandlar andre blir veldig synleg i kroppsøvinga og i leiken. Altså du ser kven som ikkje toler å vere med kvarandre og ja...og det er å få det til å fungere, og så får du igjen mykje etterpå fagleg (...).

Dette kan relaterast til Lyngstad (2013, s. 257) sin presentasjon av omgrepet *å lese eleven «utenpå»*, som ein fornemmelse og før-refleksiv tolking av situasjonar og elevar sin åtferd. Profesjonsutøvinga i kroppsøving kan difor i samanheng med det informantane seier i denne studia sjå ut til å dreie seg om å oppfylle motstridande føremål. Dei skal jobbe for aktive og fornøgde elevar, psykososial utvikling, positivt sjølvbilete, ferdigheitsutvikling og føresetnader for livslang rørsleglede, og betydninga av desse aspekta kjem i ulik grad fram gjennom informantane sine tankar og meiningar. Når lærarar er forventa å tilfredstille alle elevane sine individuelle behov og føresetnader, kan ein argumentere for at føremåla med faget kanskje er for ambisiøse og omfattande å oppfylle (Redelius og Larsson, 2010).

Samanfallande for informantane er at dei meiner tryggleik i lærarrolla er ein viktig faktor i formidlinga av fagkunnskapen. Tryggleiken dei nemner kan seiast å vere ei form for oppfatta kompetanse, og dette får på mange måtar fram relasjonen mellom fag- og fagdidaktisk kunnskapar (Siedentop, 2002).

L1: (...) Eg må også kunne mange så godt at eg kan vere trygg på det eg gjer, og eg kan skape gode undervisningssituasjonar i desse her`e (idrettane), slik at dei klarar å tileigne seg kunnskapen og ferdigheitane på ein måte som eg er trygg på og som eg kan legge til rette for på mange forskjellige ulike måtar.

L2: Visst det er noko eg ikkje er så komfortabel med så gjer eg det gjerne litt enklare. Det trur eg nok. Du kan gå meir i djuba i volleyball enn i aerobic for å ta eit eksempel. (...) dess tryggare eg på ein måte verkar i mi rolle dess meir stolar dei på meg og då lærer dei og tek til seg ting litt annarleis. (...) visst eg virkar sikker og trygg på noko, så trur eg ein blir meir truverdig og då trur eg dei hugsar det betre igjen også.

L3: (...) visst det er noko eg ikke har gjort på lenge så går eg veldig igjennom det, fordi eg skal vere bevisst på at ungane ikkje skal legge merke til at eg ikkje føler meg så trygg i alt det eg driv på med.

Ifølgje Lyngstad (2013) vil erfaring kunne skape ein generell fagdidaktisk tryggleik, spesielt kring organisering, leiing og vurderingar av situasjonar som vil oppstå i kroppsøvingstimane. Tryggleiken informantane nemner kan sjåast i lys av dette, men det kan også verke som at ein kan ha fagdidaktisk tryggleik uavhengig av fagkunnskapen. L1 har som sagt lang erfaring og er inne på at fagkunnskapane hans er viktig for både den fagdidaktiske tilrettelegginga av aktivitetane og elevane si læring, men legg til at ein ikkje nødvendigvis treng å vere ekspert i alle aktivitetane for at ting skal fungere. L2 nemner også at tryggheita gjer at faginnhaldet som elevane er tiltenkt å lære blir meir truverdig formidla for elevane. Eit definerande trekk ved fagdidaktiske kunnskapar er nettopp at ein evnar å tilpasse fagkunnskapen til elevane sine varierte ferdigheitsnivå og føresetnader (Shulman, 1987; Ayvazo & Ward, 2011). Ekspertise i fagkunnskapane berikar også lærarar sine evner til å tilpasse læringsoppgåvene til elevane sine mangearta føresetnader, og såleis viktig for både deltaking og meistring (Hastie & Vlaisavljevic, 1999). Som Siedentop (2002) har poengtert, kan det også for informantane sjå ut som at effektiv og god undervisning er avhengig av ein symbiose av både kompetent fagkunnskap og godt utvikla forståing av fagdidaktiske kunnskapar, når dei argumenterer for at dei i sterke instruksjonsaktivitetar har fleire fagdidaktiske nyansar å tilrettelegge undervisninga

på (Ayvazo & Ward, 2011; Hastie & Vlasisavljevic, 1999; P. Ward, Kim, et al., 2015). L1 utdjuar dette slik:

L1: Eg har jo som regel eit mål, eller eg har ein tanke om både enkelte timar og bolkar av undervisning, altså kva tema held me på med, og til betre kunnskap, ferdigheiter, erfaring eg har både med fagleg kunnskap og pedagogisk kunnskap til betre er jo det. Til betre blir jo som regel eit resultat ut i frå det altså (...).

I samanheng med dette kjem også målsetjinga med fagkunnskapen til syne i dette dømet. G. Ward og Quennerstedt (2015) hevdar eit sentralt aspekt ved innhaldet i fagkunnskapen er at kroppsøvlingslærarar reflekterer over korleis tilrettelegginga av det faglege innhaldet står i forhold til målsetjinga (ends-in-view) med aktivitetane. Ein rører seg difor over på temaet kring kunnskapar om det faglege innhaldet og elevane, om læringsmål og fagkunnskapen sin betydning for elevane.

4.5 Kunnskap om faglege innhald og eleven

Ifølgje Ball et al. (2008) må lærarar kunne forutsjå kva elevane vil tenkje om fagkunnskapen og tilpasse det faglege innhaldet deretter. I planlegginga vil dette blant anna omhandle kva elevane vil finne interessant, motiverande og kva som kan vere vanskeleg. Kommuniseringa av tydelege kort- og langsiktige læringsmål er antydning å vere karakteristisk for lærarar med høg fagdidaktisk kompetanse (Creasy et al., 2012). På spørsmål om elevane veit kva læringsmåla er i gitte timar og lengre periodar av undervisning, er noko samanfallande og noko ulikt. L1 er opptatt av progresjonen i bruken av læringsmåla, der han både spesifiserer og utvidar bruken av fagterminologi og undervisningsformer gjennom ungdomstrinna. Progresjonen i læringsmåla verkar i så måte å henge saman med fagdidaktiske val i hans tilfelle.

(...) i 8. er eg ikkje veldig konkret på kva som er læringsmålet, men etterkvart som dei stig oppover i 10. klasse så er eg alltid veldig konkret på kva som er læringsmålet. (...) og etterkvart som me kjem lenger opp så bruker eg meir og meir faguttrykk, fagomgrep, instruksjon, varierer meir i instruksjonen min frå verbalt til å vise fysisk kva som, sånne ting, problemløysing og sånne ting. Men heile tida presisere kva som er målet vårt, kva skal me prøve å få til her. Og dei har ein klar progresjon på 8., 9. og 10. altså.

Ein ser igjen dette i observasjonen med L1 der dei har «Juleball-turnering» i fire ballspel i kroppsøvingstimanane før juleferien. I denne timen har dei innebandy. Etter ein elevstyrt oppvarming

introduserer han kva som skal skje i turneringa, forklarar reglar og delar inn i lag. Det blir ikkje formulert noko klart læringsmål for turneringa, men i intervjuet forklarar han:

Kunne gjerne formulert nokre mål altså, «kva er målet med desse ballspela?. Jo me skal vere allsidige, kunne mange forskjellige idrettar, me skal ha samspel, lære oss teknikkar innanfor eit lite område, hurtig spel, mange endringar og me skal dømmme». Me skal lære å sjå idretten på den sida også. (...) av og til gir aktiviteten seg sjølv sånn sett, og av og til treng me ikkje ha noko mål (...) for meg har den eit formål, men eg treng ikkje å seie det til dei, det treng ikkje å vere uttalt.

L2 brukar stort sett å formulere eksplisitte læringsmål og føler elevane har utbytte av det.

Når me begynnar med eit nytt tema så prøver eg å seie "i løpet av desse vekene her så skal me innom sånn og sånn, måla er at me skal...". F. eks. når me har volleyball då at, "i denne timen her skal me prøve å bli tryggare på bagger og fingerslag", (...). Så då trur eg at når du innleiar litt med det då så trur eg at dei forstår og blir klar over kva som er målet for den timen. Litt meir overordna så tok me jo ein time i klasserommet no i starten av 10. og snakka litt om kva som blir forventa i løpet av dette skuleåret her, og i grove trekk dei hovudområda dei skal innom.

Han gjorde også dette i observasjonen, der han innleia med kva elevane skulle lære den timen. «(...) Eg trur, forhåpentlegvis då, så veit dei kva som er måla og dei veit kva som blir forventa for å få ulike karakterar». L3 er på si side ikkje så opptatt av eksplisitte læringsmål, men at det står på timeplanen til elevane. Det kan verke som at det blir elevane sitt eige ansvar å få med seg kva som er læringsmålet frå time til time. «Utifrå denne her (vekeplanen) så veit dei, det står jo at dei skal drive på med dette her. Visst dei har O-løp så veit dei at dei skal drive på med kart og finne postar og sånt noko». Men legg til at ho nokre gonger introduserer ein form for læringsmål, særleg i meir tekniske ballspel.

Ja, då gjer me det. Visst me har handball, eller volleyball, så begynnar me med fingerslag og baggerslag og så fortsett me med...ja, dei skal lære seg å smash`e og serve og dei skal, ja, ligge i blokk, altså då lære me det.

L1 og L2 har også timar der dei slepp opp læringstrykket, og det kan verke som om desse timane er eit viktig innslag i kroppøvinga. L2: «Eg har noko slike timar der eg berre skriv diverse leikar og leikaktivitetar på timeplanen, for då er det liksom ikkje sånn at ein treng å ha eit klart mål. Målet er

berre å ha det kjekt. L1: «(...) eg er ikkje alltid opptatt av det at det skal vere mål på det, og det er fordi at eg er sånn sjølv. (...) Alle øvingar treng ikkje å ha eit slags resultatmål ikkje sant, at du vinn på noko». Om kroppsøvinga skal inspirere til livslang rørsleglede kan slike innslag vere viktig. I læreplanen for kroppsøving (2015, s. 2) er det blant anna poengtert at *faget skal gje elevane fysiske utfordringar og mot til å tøye eigne grenser, i både spontan og organisert aktivitet*. Mange elevar set pris på kroppsøvingfaget nettopp på grunn av at læringstrykket er rotfesta i andre verdiar og eit variert innhald, enn i mange av dei andre faga i skulen (Redelius & Larsson, 2010). Likevel aukar gruppa av elevar som ikkje tykkjer faget er moro mot slutten grunnskulen. Redelius og Larsson (2010) diskuterer også meininga av «moro», som ifølgje dei kan definerast i forskjellige retningar i forhold til korleis fagkunnskapen blir presentert for elevane. På den eine sida kan «moro» vere eit uttrykk for gleda av å vere i fysisk aktivitet i seg sjølv, som ein indre verdi for elevane og deira utvikling. På den andre sida kan det også vere representert som eit avbrot i ferdigheitsutvikling og måloppnåing, meir som rekreasjonsaktivitetar. Ei tredje vinkling av «moro» er at det kan vere eit uttrykk for at det er meiningsfullt, interessant og nyttig for elevane. Dette får fram to grunnleggande idear av «moro». På ein måte uttrykt i fråver av læring, fordi læring ofte er forstått som ein målretta aktivitet, men også som eit uttrykk for læring og at målrelaterte aktivitetar faktisk kan legge eit hinder for akkurat dette (Redelius & Larsson, 2010). At elevane alltid skal jobbe mot uttalte læringsmål kan potensielt legge hinder for meir indre motivert rørsleglede, noko informantane antyd, og kanskje spesielt for elevar som slit litt med progresjonen i faget (von Seelen, 2012). I møtet med mangfaldet av elevar, både dei som deltek i organisert idrett og dei som ikkje er så aktive på fritida, har læraren ei stor oppgåve med å tilrettelegge fagkunnskapen slik at alle kan oppleve rørsleglede og meistring. Utfordringa handlar også i stor grad om ulike forventingar i elevgruppa om korleis fagkunnskapen skal formidlast i faget. At faget skal vere «moro» er ikkje problematisk i seg sjølv, men kan bli ei utfordring når det for nokre elevar er å vinne kampen, medan det for andre er rekreasjonsaktivitetar. Ifølgje Ball et al. (2008) må lærarar kunne forutsjå kva elevane vil tenkje om det faglege innhaldet. I planlegginga vil dette blant anna omhandle kva elevane vil finne interessant, motiverande og kva som kan vere lett og vanskeleg (Valenta, 2015). Kjennskap til kven elevane er, ferdigheitsnivået og interessene deira er i så måte faktorar i høve dette. L3 har ein ny klasse dette året og uttalar at det kan vere utfordrande i starten.

Av og til så tenkjer eg det at eg skulle ha visst kor gode dei var i idretten før eg begynnar og startar, men det veit eg jo ikkje. (...) Dess meir du kjenner dei og dess tryggare er dei på deg, dess betre økter får du. Når du ser kva dei gjer på og du kjenner kor god dei er på ulike aktivitetar så veit du kva som blir neste steg, eller nye øvingar for å utløyse det dei ikkje får til, ikkje sant. (...) Og av og til ser eg at eg har gitt dei oppgåver dei ikkje har klart og meistra, så

då går eg fort inn og seier "veit du kva, du gjer sånn, alle andre gjer sånn, men du gjer sånn", altså at ein heile tida justerar og heile tida har blikket på elevane.

L2 framhevar også evna til å tilpasse fagkunnskapen når ting ikkje går som planlagt.

Det er jo av og til ein må finne ein annan innfallsvinkel når det ikkje går så bra som du har sett føre deg, f. eks., eller gjere noko litt på sparket då. Av og til kan det vere at noko blir for vanskeleg slik at ein må dele det opp, eller rett og slett må gjere om på det (...). Det er vertfall viktig å kunne gjere endringar undervegs når du ser at ting ikkje fungerer, tenkjer eg. (...) av og til ser eg at det kan fungere visst me brukar litt meir tid på det.

Å oppdage vanlege feil elevane gjer kan kategoriserast som ein *allmenn fagkunnskap*, medan å identifisere mekanismane bak vil vere *spesialisert fagkunnskap* (Ball et al., 2008). Men som ein kontrast vil tiltaka ein gjer utifrå dette involvere kunnskap om fagkunnskapen sin relasjon til elevane. Kanskje er læringsmålet for ambisiøst, eller oppgåvene var kanskje ikkje interessant og betydingsfullt nok for elevane, og utifrå dette justere undervisninga. I tillegg verkar det å vere samanfallande for informantane at dei er bevisste på å byggje undervisninga på ting elevane kan, eller kjenner til frå før. Dette er også påpeika i rundskrivet om endringane i revidert læreplan av 2012; *Elevenes ferdigheter i kroppsøvningsfaget må utvikles som en kompetanse som gir dem mulighet til å delta i ulike aktiviteter med økende kompleksitet. Et viktig grunnlag for læring og utvikling blir derfor at lærerne gir elevene relevante utfordringer for å utvikle kompetansen* (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 2).

L1: *Det synst eg er noko av det viktigaste. Altså dette her med å ha ei slags progresjon, den eine heng med den andre læringa, at du har lært noko som ein prøver å bygge vidare opp.*

L2: *I den første timen no som eg hadde så tenkjer me jo litt tilbake til i fjor og kva dei hugsar frå det. "Hugsar dykk at det er viktig å gjere sånn og sånn", stiller dei spørsmål som "kva posisjon skal dei framme ved nettet ha når me er i angrep kontra når me er i forsvar?" sant. Så ein byggjer jo vidare på ting som dei har lært før, absolutt.*

L3: *Ja, eg tenkjer det. Det er difor eg alltid begynnar på att (repeterer ting dei har hatt før). Sant, den eine timen står det kanskje at me berre skal ha fingerslag og den neste timen står det kun baggerslag, men sant, når me då går vidare så har me med oss både fingerslag og baggerslag, og av og til kan det hende me ikkje kjem så langt som planlagt, så då brukar me lengre tid og utsette nytt tema som skulle komme inn, fordi eg ser at me treng det for å komme vidare.*

Dette føreset fagdidaktiske refleksjonar over korleis den allmenne fagkunnskapen blir artikulert hjå elevane. Det som kjem fram gjennom informantane er ein kunnskap om elevane sin ståstad i forhold til fagkunnskapen, om deira meistringar og deira utfordringar, og vegen vidare. Å gi relevante utfordringar fordrar difor kunnskap om korleis elevane tenkjer om fagkunnskapen. NOU (2015:8) framhevar betydinga av kunnskap om korleis elevane sin læringsprogresjon utviklar seg over eit tidsrom. Det er også påpeika at kunnskap om progresjon også har ei fagdidaktisk side i samband med at læreplanmål bør beskrivast med ein progresjon mellom trinna (NOU, 2015:8). I dag er heller ikkje kompetansemåla basert på trinn, men etter 4., 7. og 10. trinn. Ein kan i så måte trekke inn Ball et al. (2008) sitt konsept om *horisont kunnskap* angående dette. Korleis er det elevane lærte i fjor relatert til det elevane akkurat no skal lære?, eller korleis skal det elevane no lærer relaterast til framtidig læring i denne aktiviteten? Dette verkar å vere refleksjonar som informantane gjer seg, og som har betyding for undervisningspraksisen. Ein kan også argumentere for at dette vil krevje *spesialisert fagkunnskap* for å kunne forstå progresjonen i ulike ferdigheiter og den praktiske betydinga dette har for elevane si læring gjennom eit læringløp. Ifølgje Dyson (2014) er eleven sin relasjon til fagkunnskapen viktig for læringsutbyttet, og evna til å skape ein raud tråd i formidlinga av fagkunnskapen basert på det eleven allereie kan eller har kjennskap ser ut til å vere verdsett hjå informantane.

4.6 Kunnskap om fagleg innhald og undervisning

Til no er både fagkunnskapen og kunnskap og faginnhald og elev diskutert. Korleis heng dette saman med den meir generelle undervisninga som heilskap? Kva og korleis undervisningsmetodar brukar informantane for eleven si læring? Desse aspekta kan karakteriserast som *kunnskap om fagleg innhald og undervisning* (Ball et al., 2008; Fauskanger et al., 2010). Informantane seier dei bruker varierte metodar i undervisninga, og at val kring dette ofte er relatert til elevane sine føresetnader og det sosiale samspelet i gruppa. Eit fellestrekk hjå informantane kan sjå ut til å vere bruken av instruksjon, der dei sjølv viser og forklarar i aktivitetar som gjerne er nye for elevane og der dei sjølv opplever høg fagkunnskap.

L1: Måtte også prøve heile øvingar der me spelte mot kvarandre og såg på det og lærte oss litt reglar der også og ein del sånn her småting. Og då blir det instruksjon og så blir det prøving og feiling og tilnærming til idretten og prøve seg ut på kva dei kan av spel og totalen. Men det er veldig forskjellig korleis eg planlegger sånn enkelt økter, dei kan vere veldig ulike både i måten eg instruerar på og måten eg legg til rette på. Det spørst kva, eller kor langt me

har komme i progresjonen, eller inni den aktiviteten som me har og kor dyktige er dei og sånn.

L2: Eg brukar litt ulike eigentleg, men det som eg ofte gjer er sånn ein kallar heil-del-heil. Først får dei prøvd litt då, og så ser eg at her kan det kanskje vere fordelaktig å øve litt meir på kvart element. (...) og så set me det saman igjen til ein heilskap. (...) men gjerne meir instruksjon i dei tinga der eg sjølv er ganske trygg så brukar eg ofte meg sjølv som øvingsbilete at "sånn skal det gjerast".

L3: (...) det eg er mest oppteken av i forhold til metoder er faktisk kven av elevane som kan jobbe med kven, eller om det er individuelle øvingar, eller fleire øvingar og korleis eg skal setje dei saman. Dette er jo også litt i forhold til kor godt du kjenner elevane. Du veit at nokre aktivitetar vil passe utruleg godt på ei gruppe. Du veit at du får veldig god aktivitet, medan i andre grupper fell det mellom to stolar.

Igjen ser ein linken mellom fagkunnskap og fagdidaktisk kunnskap, spesielt for L1 og L2, der dei i sterke instruksjonaktivitetar meiner å ha eit breiare repertoar av instruksjonar og tilpassingar av oppgåver (Avyazo & Ward, 2011; Hastie & Vlavisavljevic, 1999; Siedentop, 2002). L1 er «også veldig bevisst undervegs i undervisninga mi innan alle idrettar og aktivitetar, at eg prøver å tilføre ein del sånne omgrep, ord og fagtermar innan for den og den idretten. Og det ser eg går igjen på dei også». L2 brukar også farterterminologi i hans undervisning. «(...) og så har eg særleg no i 10. så har eg hatt litt meir teori og faktisk», noko han som nemnt også gjorde i observasjonen. I planlegginga av undervisninga gjer læraren fagdidaktiske vurderingar kring fordelar og ulemper kring varierte instruksjonar, metodar, eksempel eller aktivitetar som kan føre til gode læringsprosessar og djupare forståing blant elevane (Ball et al., 2008; Valenta, 2015), noko bruk av fagterminologi er eit døme på i L1 og L2 sin undervisning. Det handlar også om å tilrettelegge undervisninga utifrå målsetjinga med det som elevane er tenkt å lære (Ferry & McCaughtry, 2015). Problemløysande metodar brukar dei heller der elevane allereie har eit adekvat kunnskaps- og rørslegrunnlag, slik L1 forklarar; *men det er jo klart at i forkant av dette her så har eg då kanskje instruert oppvarminga tidlegare, så dei har jo ein slags bank eller ein slags forståing for kva dei skal gjere.* Dei seier også at oppgåvene og oppdraga elevane får ofte er enkle ting og at dei ofte legg opp til samarbeid mellom elevar.

L3: Eg gir dei veldig enkle oppdrag. Og så tenkjer eg "korleis skal du løyse dette?", då hender det faktisk at dei løyser det på kanskje fem ulike måtar og to av dei hadde ikkje eg tenkt gjekk ein gang, og det er veldig artig. Dette er jo også litt i forhold til kor godt du kjenner elevane.

Du veit at nokre aktivitetar vil passe utruleg godt på ei gruppe. Du veit at du får veldig god aktivitet, medan i andre grupper fell det mellom to stolar.

L2: Problemløysande...eg har brukt det også. "No skal det får prøve å finne ut av dette her", i gruppe då f. eks., "korleis vil dykk gjere dette?", også kjem eg gjerne med nokre tips etterpå då. Ja, det kan vere undervegs, eller så stoppar me opp etterpå og tek ein diskusjon på kva som fungerte og kva som var lurt og gjere. Hehe, det spørst kven som er i lag. Det og kjem veldig an på elevane.

L1: Men problemløysing kan jo vere visst me skal spele basketball f. eks., så seier eg at "no kan dykk varme opp på eiga hand" der målsetjinga er å vere varm i forhold til basket. Så enkle ting kan eg setje i gang. (...) ofte så samarbeidar dei også (...). For seg sjølv så løyser dei problem med at ein då kan samarbeid og diskutere med andre.

I tillegg er gruppesamansettinga er eit stikkord i denne samanhengen, der dei alle er opptatt av kven som kan vere i lag og korleis dei ulike elevane fungerer i problemløysande metodar.

L3: Så av og til bør ein gjere det og, men du skal ikkje gjere det...du bør kjenne gruppa du gjer det med, for ellers kan du skape nokon som fell gjennom (...). Det å ha ein god struktur på ein time og vite det at alle på ein måte får eit visst potensiale og passar på kvar enkelt, det er viktig.

L2: (...) det spørst kven som er i lag. Det og kjem veldig an på elevane.

L1: Tilrettelegging det er viktig. Og nokre har rett og slett meir motivasjon til å prøve dette her, ikkje sant, og nokre blir handlingslamme når du seier at "okay, prøv deg sjølv, finn ut av det". Så nokre står berre og lurar på kva dei skal gjere. Så det er veldig ulik tilnærming til metoden, men det blir ikkje så vanskelege problemstillingar.

Medan L1 og L2 har gode opplevingar med ein heil-del-heil metodetilnærming, brukar L3 meir del-heil tilnærming. L3 opptatt av å legge til rette undervisninga slik elevane har like moglegheiter for meistring utifrå deira føresetnader. Ho let sjeldan elevane spele kampar, nettopp på grunn av at idrettsterke elevar ofte frå ein stor fordel.

(...) nokre trur dei kjem inn der og skal begynne å spele volleyball, det får dei aldri av meg. Me begynnar på heilt små ting og detaljar også jobbar me ut og gjer mange ulike aktivitetar i forhold til det slik at alle på ein måte skal klare å få ein form for meistring med ball. (...) Og eg

brukar mykje tid på..enten så har dei kvar sin ball eller to med ball. Ned på kvar sin ball, kanskje tre og tre, fire og fire, ned att på kvar sin ball. Skjønner du? Varierer veldig mykje med ulike aktivitetar slik at alle skal på ein måte føle at dette klarar dei.

Som von Seelen (2012) påpeikar, kan fokus på taktiske og tekniske element og ikkje å vinne, ha ein særleg positiv verknad for usikre elevar, samt tydelege og grundige instruksjonar som sikrar at alle elevane forstår kva som skal skje. Dette framhevar også L1 og L2. I tillegg er tydelege og relevante instruksjonar som tek utgangspunkt i ei forståing av elevane sine føresetnader i eit spekter av aktivitetar og i relasjon til fagkunnskapen eit døme på fagdidaktisk kompetanse (Greasy et al., 2012). Denne evna kan føre til mindre tidsbruk på administrering av elevar (Hastie & Vlasisavljevic, 1999), og såleis meir tid til aktivitet. I denne konteksten kjem også det sosiale og relasjonelle kunnskapsfokuset til L3 tydelegare fram.

L1: Men det er jo viktig det at dei ofte veit kva me vil fram til, det er viktig at det er tydeleg, at du er klar på det at "her er det sånn og sånn", resultatet, altså her skal me prøve å gjere sånn og sånn, at du er tydeleg på reglar og korleis ting skal gjerast, enn at dei har ein slags målsetjing med at dei skal vinne.

L3: Det er jo korleis eg møter kvar enkelt elev trur eg, aller aller mest. Både det eg forlanger av dei og kva eg forventar av dei (...) men det er det der sosiale som er viktig. Det at dei har ein god start og at det er ein trygg oppleving når dei kjem til meg og skal ha kroppsøving, og då veit dei "sånn vil eg ha det, sånn, sånn, sånn". Sånn at eg har på ein måte små tegn. Du orkar ikkje å skrike, sant. Det med å gi enkle tegn og når eg synest når dei gjer noko bra (...). Sånne ting, samspel med dei heile tida. Å tyte til 28-29 elevar i ein time er ikkje like enkelt, og det å gi dei visse signal og at dei kjenner deg utifrå det, eg trur det er viktig.

Ifølgje Lauvås og Handal (2000) vil læraren sin praksisteori om korleis ein meiner undervisnings- og lærings situasjonar bør vere, og påverke valet av både fagkunnskap og arsenalet av fagdidaktiske tilnærmingar. På dette tidspunktet er det høveleg å argumentere for at hennar sosiale kompetansar og relasjonar til elevane er viktig i hennar praksisteori, og såleis styrande for undervisningspraksisen. L1 og L2 verkar å ha ein meir samansett praksisteori, og er såleis samanfallande med Handal og Lauvås (1999) som hevdar praksisteorien ikkje let seg setje inn i ein ryddig struktur. Den utartar seg heller relativt motsetnadsfullt og er prega av tidlegare erfaringar og taus kunnskap (Arnesen et al., 2013). Eit interessant utsagn kjem frå L3 då ho beskriv ein situasjon der ein form for taus kunnskap kjem tydeleg fram.

(...) av og til når eg går inn i hallen så tenkjer eg "eg har verkeleg ikkje...eg veit ikkje kva eg skal gjere i dag, eg anar ikkje korleis eg liksom skal setje i gang dette her, eg har ein idee om kva eg skal gjere for noko, men eg veit ikkje". Og så tenkjer eg "dette hugsar eg me gjorde i fjor, hadde ein kjempe oppleving med dette i fjor, men eg har ingen formeining om kva eg gjorde for noko", men når ein kjem i hallen og du berre ser på utstyret så veit du berre plutseleg kva du skal gjere for noko, det er liksom sånn at det dukkar opp igjen.

Fagkunnskapen til kroppsøvlingslærarar kan ein tolke som «knowing what», medan «knowing how» kan ein tolke som meir praktisk og fagdidaktisk kunnskap (Ryle, 1949/1963). Ifølgje Gjøsæter og Kyvik (2015) er praktisk kunnskap i stor grad knytta til individuelle vanar, rutinar og handlingar innan sosiale system som påverkar læraren, og som legg premiss for handlingsmoglegheiter og undervisningspraksisen til kvar einskild lærar. L3 antyder i dette dømet at «knowing how» også kan vere ein djupt kontekstualisert kunnskap som er forankra i omgjevnadane, og ein form for taus kunnskap (Grimen, 2008; Polanyi, 1962) som pregar hennar undervisningspraksis i dette tilfellet. I og med at kroppsøvlingslærarar viser seg å vere påverka av deira tidlegare erfaringar innan fysisk aktivitet (Lundvall & Meckbach, 2004), kan det ifølgje Ferry og McCaughtry (2015) føre til djup kroppsleggjort og kjønna kompetanse, noko som blant anna spelar ei rolle for korleis kroppsøvlingslærarar forhold seg til fagkunnskap, lovverk og læreplanar.

4.7 Gode erfaringar av undervisningskunnskap

I forhold til dei sidene som til no er komme fram av undervisningskunnskapen vil det vere interessant å sjå på kva sider av undervisningskunnskapen informantane gir uttrykk for har påverka praksisen i gode undervisningserfaringar. L1 trekker fram ei erfaring frå eit tverrfagleg undervisningsopplegg i naturfag og kroppsøving som ei god oppleving. I desse timane viste elevane stor grad av motivasjon og interesse for feltet dei arbeida med.

Me har gått veldig djupt inn i kva er det me trenar og kvifor trenar me det her, kva oppnår me, me har snakka om dynamisk og me har snakka om statisk, sånne ting, omgrepsforståing innafor dette her (...).

Han nemner blant anna djubda i læringssekvensane som viktig, i tillegg til å spele på interessane til elevane. I tillegg seier han at:

Men så er det jo litt sånn med dette her frå naturfagen og til verkeleg å kjenne det at "ja, det var faktisk den muskelen. Den ligg der, og den fekk eg køyrt meg no". Dette her med at eg la

til rette øvelsane og kva skal eg seie, kjente øvelsane såpass godt at eg visst at her ville dei få ein effekt på den og den muskelen. Og så er det jo litt med å legge til rette øvelsane og vite korleis me skal gjere det...for å vite at det verkeleg nyttar, altså at dei kjenner det, no kjem dei til å kjenne den muskelen, at den verkar.

Igjen ser ein at fagkunnskapen spelar inn på måten han kan tilrettelegge desse øvelsane for elevane si læring (Sinelnikov et al., 2015; P. Ward, Kim, et al., 2015). Han trekker også fram eit opplegg i badminton der han følte elevane sat igjen med god læring. Der trekker han fram at «å gå rundt å instruere og gi individuell rettleiing på alle saman», og, «vite korleis den blir organisert, det var jo berre slik at eg fekk sjå slaga deira også fekk eg rettleia dei. Fysisk rettleia dei og nesten flytte føtene deira for å vise korleis dei skulle stå i forhold til å slå», var viktig for elevane sitt læringsutbytte. Her kjem såleis den fagdidaktiske kunnskapen i større grad til syne for korleis elevane fekk utbytte i badminton. Til slutt påpeikar han at kunnskap om korleis fagkunnskapen motiverer, og ønskje dei har for å lære, som ein avgjerande kunnskap for å kople det faglege innhaldet til elevane sine læringsprosessar, slik det tverrfaglege undervisningsopplegget er eit døme på.

L2 på peikar at undervisningstimar han har best erfaring med er der han sjølv føler han har høg fagkunnskap. I beretninga om ein god oppleving snakkar han om eit opplegg i turn, der «alle sa at "Å dette var kjekt"». Det han trekker fram frå sin eigen undervisningskunnskap i denne timen er ein oppgåveprogresjon i form av eit variert utval av øvelsar med spesifiserte, differensierte og utvida oppgåver (Ayvazo & Ward, 2011; P. Ward, Kim, et al., 2015), slik at alle elevane kunne meistre utifrå sitt ferdigheitsnivå. I denne timen hadde han lite instruksjon, men gjekk rundt å vegleia elevane.

Eg gjekk jo rundt å ga tips og då tok dei jo til seg ting og det vart jo ein utvikling i løpet av timen . (...). Her var det vel først og fremst organiseringa som gjorde det, i og med at dei fekk velje øvelsar sjølv (...).

Dette blei ifølgje L2 trekt fram som positivt av elevar i etterkant av timen. Sjølv om han seier at organiseringa var ein viktig faktor, noko ein i utgangspunktet kan tolke som fagdidaktisk tilrettelegging, involverer planlegginga av denne timen også *spesialisert fagkunnskap*, utifrå strukturen i oppgåvene.

L3 snakk om ein eigentreningsperiode elevane pleier å ha i 10. klasse der dei fordjupar seg i eit område gjennom seks veker. Ifølgje ho er dette eit omfattande arbeid for elevane som gir relevant utbytte seinare i livet.

(...) det er eit ganske stort arbeid på datamaskin som dei lagar til og fyller ut. Det er ikkje noko ein kan hente ferdig ut på nett.(...) for det dei lærer mest då er kor god kontroll dei sjølv har til å gjere det med den kunnskapen dei har, og at dei skapar betre resultat for seg sjølv. Det meste er på ein måte korleis ein planlegg treninga si, og kva eg forventar som skal ligge i ein sånn plan. Altså me går veldig systematisk i gjennom.

Ho trekker også fram at elevane får bruke elektroniske reiskap i denne perioden, og at det for mange kan vere motiverande. Det handlar igjen mykje om at elevane skal ha gleden av å vere i aktivitet for L3, og er opptatt av å justere og vegleie elevane om ting buttar i mot. «(...) visst du klarar å skape meistring og at dei føler at dei får til noko, så ser du gløden og så kjem dei igjen glade og meir ivrige neste gang og det er den du tek vare på». Som allereie påpeika, er den sosiale kompetanse viktig i møtet med elevane for henne. For å trekke trådane til L1 og L2 sine utsegner kan det sjå ut som at gode læringsprosessar i kroppsøvningsfaget for dei i stor grad handlar om å strukturere innhaldet i fagkunnskapen på ein måte som gjer den «lærande» for eleven. På denne måten kan ein forstå at undervisningskunnskap for gode læringsopplegg fordrar ein reflektert praksis over føremålet med *allmenne fagkunnskapar* ein vel ut for elevane, *spesialisert fagkunnskap* for å gjere struktureren i det eleven skal gjere tilgjengeleg for den einskilde eleven sitt ferdigheitsnivå, samt fagdidaktisk refleksjon om fagkunnskapen sin relevans for elevane, kva som er vanskeleg eller lett, og planlegge og tilrettelegge undervisninga slik elevane kan meistre på ulike stadier i deira kroppslege utvikling.

4.8 Fokus på djupnelæring eit steg i riktig retning?

I den siste tida har omgrepet djupnelæring fått auka merksemd retta mot framtidig undervisningspraksis i alle fag i skulen (NOU, 2015:8). P. Ward (2013) hevdar ein undervisningspraksis med mange aktivitetar og liten tid i kvar av dei, er ei uheldig utvikling i kroppsøvningsfaget. På spørsmål om færre aktivitetar og meir tid i kvar av dei kan betre grunnlaget for djupnelæring, gir informantane nokre interessante meiningar i forhold til både fagleg og fagdidaktisk kunnskap dette kan innebere. Det må presiserast at lengda ved undervisningsopplegget ikkje i seg sjølv kvalifiserer til djupnelæring, men at elevane sin utvikling av ferdigheiter, forståing og kunnskap tek tid (NOU, 2015:8). L1 seier han allereie har tenkt mykje på akkurat dette og har i tillegg prøvd ut lengre undervisningsopplegg, og antydar at dette kan føre til ei form for djupnelæring.

(...) då får du eit heilt anna bilete av kompetansen, altså ferdigheitane deira og progresjon dei har og du kan vurdere ein idrett. Så det er eit veldig godt spørsmål eigentleg. (...). Men reint sånn instruksjons- og lærarmessig, altså forholdet der, og kunne lagt opp desse her

(aktivitetane) og bygd det opp på ein meir stykkevis måte. Delmål, delmål, delmål til heilmål ikkje sant, og variert alle moglege slags instruksjonar og komme mykje djupar og fått mykje større breidde i idrettane (...).

Og så L2 er einig i denne beskrivinga, men begge poengterer ei bakside ved slike opplegg.

L2: (...) eg tenkjer for min del, for å oppnå alt som eg ønskjer at elevane skal lære, så ville eg kanskje hatt færre ting. (...) så for min del kunne me sikkert brukt ti veker på rad med volleyball. Men for elevane sin del så trur eg kanskje det like bra sånn som det er, at dei får innom litt meir. Visst ein då skal drive på så lenge så vil det jo bli kjedeleg for dei då.

L1: (...) men det er heilt på grensa i forhold til kva motivasjon dei har, og mistar dei den motivasjonen der så er det fort at det tek lang tid å bygge den opp igjen.

Denne oppfatninga blir også bekrefta hjå L3, som forutan om ballaktivitetar ser ut til å føretrekke eit stadig skifte av aktivitetar. Gjennom det informantane seier om dette, kan det verke som at djupnelæring som «læringsideal» i kroppsøvingfaget treng ei reflektert og nyansert tilnærming til både fagleg innhald og fagdidaktisk tilrettelegging. På ei side er det av informantane antyda at ei form for djupnelæring kan vere viktig for gode læringsprosessar der elevane går i djupna med fagkunnskapen i utvalde aktivitetar. Men på den andre sida kan det vere ei fallgrube i form av for lite variasjon og potensielt umotiverte elevar. Igjen ser ein at oppfatninga om at faget skal innehalde mange varierte aktivitetar står sterkt blant både elevar og lærarar (Redelius og Larsson, 2010).

L2: Dei er jo ikkje så gamle at dei veit heilt kva dei vil seinare og sånn, så eg tykkjer det er greitt at blir presentert for ganske mykje forskjellig.

L3: (...) det er om å gjere å komme innom mange ulike aktivitetar der dei plutseleg finn ein som dei tykkjer er moro, for då fortsett dei å trene på den.

L1: (...) og mistar dei den motivasjonen der så er det fort at det tek lang tid å bygge den opp igjen. Som lærar, i kroppsøvinga, visst du brenn for ein aktivitet du er god i, så er det jo ypperleg, ikkje sant. Men du er nøydd til å ta omsyn til elevane som ikkje er motiverte, for dei er det keisamt då. Ein klasse som er motivert med lik interesse, det er det me må spele på. Me må spele litt på kva dei er interessert i og kva dei er motivert til og kva dei har lyst til og sånt.

Som L1 påpeikar kan det vere viktig at undervisningsopplegg som tek sikte på djupnelæring spelar på elevane sine interesser og motivasjon. Djupnelæring er ikkje djupna i alt for alle, men føreset at

elevane kan gjere egne val (NOU, 2015:8). Ifølgje NOU (2015:8) vil tid til fordjuping, utfordringar tilpassa den enkelte elev og elevgruppa sitt nivå samt vegleiing, vere stikkord for læraren sitt arbeid med djupnelæring. I tillegg til fagdidaktisk differensiering av fagkunnskapen, vil det å lære noko grundig krevje ei aktiv involvering frå elevane si side. Det er difor grunn til å argumentere, både utifrå det informantane seier og teori på området, at djupnelæring vil krevje mykje av lærarar sin kunnskapsbase. Både i form av rikhaldig fagkunnskap i eit variert spekter av aktivitetar og idrettar, men også mangearta fagdidaktiske løysingar basert på *kunnskap om fagleg innhald og eleven* og *kunnskap om fagleg innhald og undervisning* (Ball et al., 2008), slik at den same fagkunnskapen kan bli «lærande» for mangfaldet av elevar og elevføresetnader, slik Shulman (1987) påpeika for 30 år sidan. Som L1 antydar, vil *kunnskap om fagleg innhald og eleven* (Ball et al., 2008) potensielt vere ei nøkkelkompetanse i slike læringsprosessar, til dømes det å lese eleven «utenpå» (Lyngstad, 2011, s. 257). Sjølv om djupnelæring som definisjon og omgrep kan vere eit steg i riktig retning for å forstå læringsprosessar, læringsutbytte og læringsmål i kroppsøvningsfaget, bør ein vere klar over at omgrepet potensielt kan legge seg til på lista over til dels motstridande og ambisiøse føremål med faget.

5.0 Konklusjon

Til no har denne studia kasta lys over ulike sider ved undervisningskunnskapen til tre kroppsøvningslærarar. Informantane i denne studia er engasjerte lærarar, brenn for faget og ønskjer det beste for elevane. Gjennom deira stemmer og handlingar har studia løfta fram eit mangfald av erfarte undervisningskunnskapar og uttrykte kompetansebehov som set lys på profesjonsutøvinga i kroppsøvningsfaget. Deira undervisningskunnskapar viser seg å vere avgjerande for korleis dei utøver faget i ein større lærings- og undervisningssamanheng, og viser korleis dei nyttar eit mangfald av, og tildels motstridande, kunnskapar i undervisninga. Dette har også betydning for korleis dei meiner at læring i faget skal gå føre seg. Studia har fått fram ein samanheng mellom fagkunnskap og fagdidaktiske kunnskapar som i stor grad ser ut til å påverke kva elevane kan lære i faget. For lærarane L1 og L2 er både fagkunnskap og fagdidaktikk viktig i utøvinga av faget. Lærar L3 legg meir vekt på hennar sosiale kompetansar for eleven si læring.

Eit sentralt funn i oppgåva viser at informantane opplever ein profesjonsfagleg autonomi i utøvinga av faget. Den opplevde autonomien tek utgangspunkt i informantane sine beskrivelsar av føremålet

med faget og undervisningskunnskapen ein treng for å tilfredstille desse, om det er i samsvar med læreplanen eller ikkje. I høve læreplankunnskapar ser dei ut til å ha eit distansert forhold til læreplanen, då dei heller sporadisk refererer til læreplanen og bruk av denne. Informantane oppfattar læreplanen som omfattande og at den i liten grad påverkar undervisninga. L1 og L3 uttalar blant anna at det er ei styrke i deira undervisning og at dei i stor grad får gjere slik dei sjølve eller elevane vil. Forsking frå Sverige har antyda det same (Karlefoss, 2002; Meckbach, 2006). Likevel kan det nemnast at informantane i ulik grad av medvit er innom aspekt som er nemnt i føremålet med faget i læreplanen. Som Ferry og McCaughtry (2015) hevdar, ser det ut til at informantane sine undervisningskunnskapar i nokon grad er basert på ein kroppsleggjort kunnskap som har vorte skapt gjennom tidlegare erfaringar med fysisk aktivitet og undervisning. Det som kjem fram gjennom analysane syner at informatane sine praksisteoriar om læring og undervisning i kroppsøving i stor grad styrer kva som blir vektlagt i kroppsøvingstimane. Spennvidda av praksisteoriar kroppsøvingslærar ser ut til å representere pregar difor faget i form av eit mangfald av oppfatningar om korleis undervisning og læring bør vere i kroppsøvingsfaget. Eit skilje mellom læringsfokus og aktivitetsfokus er også løfta fram gjennom informantane i samsvar med dette. Det er ein felles oppfatning blant informantane at den mangfaldige breidda og det varierte læringstrykket er viktig for elevane. Oppfatninga av autonomi kan henge saman med at læraryrket er karakterisert som ein heterogen kunnskapsbase (Grimen, 2008). Etablerte skulefag, som til dømes språk- og realfag, har ei lengre historie og sterkare tradisjonar enn kroppsøvingsfaget, som er eit relativt ungt skulefag. Dette kan vere noko av grunnen til at litteratur på området gir eit bilete av at fagkunnskapen i kroppsøvingsfaget på mange måtar er uklar. Sjølv berre tre informantar ser ut til å bekrefte at dette er eit latent tema angående profesjonsutøvinga i faget.

Fagdidaktikken har stor plass i informantane sine kunnskapsbasar. Som ein ser i litteratur og forskning kan dette vere fordi denne kunnskapsforma har blitt definert i praksis, medan fagkunnskapen har blitt definert i akademia. Informantane sine beretningar kring sin eigen kunnskapsbase er i stor grad sentrert rundt personlege erfaringar og slik dei sjølv opplev at faget skal vere. Forsking og evidensbaserte praksisar er i liten grad nemnt hjå informantane. Det kan sjå om ei fagdidaktisk tryggleik i større grad er avhengig av organisering, samspelet med elevane og den generelle leiinga av kroppsøvingstimane, enn i kva fagkunnskapen angår, slik Lyngstad (2013) også antydar.

I tillegg til *allmenn fagkunnskap*, ser det gjennom informantane ut til at kvalitet i læring og undervisning krev ei form for *spesialisert fagkunnskap* i aktivitetsutvalet kroppsøvinga representerer. Eit døme på denne undervisningskunnskapen kan synast gjennom spørsmålet; *korleis ser 10-åringen sitt overarmskast i handball ut i forhold til handballutøvaren på elitenivå?* Den spesialiserte

fagkunnskapen er difor ei form for kunnskap som gjer læraren i stand til å bryte ned strukturen i eit optimalt overarmskast slik at læringsoppgåva kan bli «lærande» for den einskilde eleven. Tidlegare forskning påpeikar at kompetent fagkunnskap spelar ein viktig faktor for lærings- og undervisningskvalitet. Ifølgje P. Ward (2013) er kvaliteten ved læringsoppgåvene avgjerande for kva elevar kan lære i kroppsøvingfaget. Dette føreset at læraren har djupare forståing av både fagkunnskap og fagdidaktikk i relasjon til eleven. Utan djupare forståing av fagkunnskapen verkar det å vere vanskeleg undervise meningsfulle læringsaktivitetar, samt nå ønskja læringsmål. Eit reiskap for å utvikle forståinga kring fagkunnskapen som er nødvendig i kroppsøvinga kan vere å lage visuelle representasjonar av den allmenne og spesialiserte fagkunnskapen gjennom *content maps* (P. Ward, Lehwald, et al., 2015). Denne tydleggjering av fagkunnskapen kan leie til forbetra undervisning i kroppsøving fordi den kan hjelpe kroppsøvingslærarar å definere og strukturere faginnhaldet dei er meint å undervise i relasjon fagdidaktiske kunnskapar. Kunnskapskategorien *horisont kunnskap* blir difor tydeleg i relasjon til dette. Horisont kunnskapen handlar ikkje berre om korleis innhaldet i læreplanen skal bli tilrettelagt gjennom eit læringsløp. For over 20 år sidan føreslo O'Sullivan, Siedentop, og Tannehill (1994) at kroppsøvingslærarar måtte reklamere for seg og sitt fag i samfunnet, og at framtida i stor grad var avhengig av den rolla dei sjølv ville definere. Det handlar også om kritisk refleksjon om betydinga av den fagkunnskapen ein vel å inkludere i undervisninga, dens styrkar og svakheiter, og kva denne bidreg med i ein større undervisnings- og læringssamanheng. Horisont kunnskapen har difor ein viktig relasjon til den allmenne fagkunnskapen og verkar å vere viktig for å utvikle kritisk tenkande profesjonelle. I forhold til autonomien informantane fortel om vil ein slik kunnskap kunne vere viktig om faget skal utvikle seg.

Fagdidaktikken har stor plass i informantane sine kunnskapsbasar. Som ein ser i litteratur og forskning kan dette vere fordi denne kunnskapsforma har blitt definert i praksis, medan fagkunnskapen har blitt definert i akademia. Informantane sine beretningar kring sin eigen kunnskapsbase er i stor grad sentrert rundt personlege erfaringar og slik dei sjølv opplev at faget skal vere. Forsking og evidensbaserte praksisar er i liten grad nemnt hjå informantane, men det må seiast at dette heller ikkje har vore tema i denne studia. Det kan sjå om ei fagdidaktisk tryggleik i større grad er avhengig av organisering, samspelet med elevane og den generelle leiinga av kroppsøvingstimane, enn i kva fagkunnskapen angår, slik Lyngstad (2013) også antyd.

5.1 Vegen vidare

Studia har nytta ein modell for undervisningskunnskap (Ball et al. 2008). Modellen har fungert som eit analytisk ramme for å undersøkje ulike sider ved tre kroppsøvingslærarar sine

undervisningskunnskapar. Dette er på mange måtar utforska terreng , og forskingstilnærminga har i nokon grad vore open og prega av dette. Lyngstad (2013) skriv at den profesjonelle kunnskapen er vanskeleg å få has på og at det kan vere vanskeleg å feste eit klart syn på denne kunnskapen. Denne studia bekreftar slike påstandar. Undervisningskunnskapen har ein kvardagsleg, personleg, sosial, levande og stadig skiftande dimensjon som gjer at den vanskeleg let seg beskrive i eksakte ordlag. Men modellen har til ei viss grad opna strukturen i denne kunnskapen som gjer at den kan bli gjort synleg, diskutert og vidareutvikla. Gjennom arbeidet med studia har det blitt synleg at omgreps- og språkapparatet ein har for forståinga av kunnskapen i kroppsøvingfaget på mange måtar er lite utvikla. Shulman (1986, 1987) retta i si tid fokus mot lærarkunnskapar unik for undervisning og læring. Den *spesialiserte fagkunnskapen* er eit døme på ein slik undervisningskunnskap. Dette omgrepet er eit lite handfast og operasjonalisert omgrep i kroppsøving, men kan gjennom studia verke å vere eit spennande omgrep i framtidige studiar for å auke forståinga av undervisningskunnskap for gode læringsprosessar i kroppsøvingfaget. Modellen har vore nyttig som både omgrepsapparat og analytisk reiskap for å diskutere undervisningskunnskap. I kraft av å vere ei pilotstudie er dette eit første steg på vegen i å forstå modellen sin relevans for undervisningspraksis og læringsprosessar i kroppsøvingfaget. Men ein treng vidare studiar som gjerne går djupare inn i dei ulike delane av modellen, gjennom eit variert utval av forskingsmetodar.

6.0 Litteraturliste

- Amade-Escot, C. (2000). The Contribution of Two Research Programs on Teaching Content: "Pedagogical Content Knowledge" and "Didactics of Physical Education.". *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(1), 78-101.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Arnold, P. (1991). The Pre-eminence of Skill as an Educational Value in The Movement Curriculum. *Quest*, 43(1), 66-77.
- Ayvazo, S., & Ward, P. (2011). Pedagogical Content Knowledge of Experienced Teachers in Physical Education: Functional Analysis of Adaptations. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 82(4), 675-684.
- Ayvazo, S., Ward, P., & Stuhr, P. T. (2010). Teaching and Assessing Content Knowledge in Preservice Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance (JOPERD)*, 81(4), 40-44.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special? *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407. doi: 10.1177/0022487108324554
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2015, 29. januar). Kroppsøvfaget som skolefag - 30 år frem i tid. Henta frå <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovfaget-som-skolefag---30-ar-frem-i-tid/> (22.10.15)
- Borgen, J. S., Gurholt, K. P., & Engelsrud, G. (2015, 23. februar). Lek og friluftsliv i kroppsøvfaget – der dybdelæring foregår. Henta frå <http://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/lek-og-friluftsliv-i-kroppsovfaget--der-dybdelaring-foregar/> (22.10.15)
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Capel, S. (2007). Moving beyond physical education subject knowledge to develop knowledgeable teachers of the subject. *The Curriculum Journal*, 18(4), 493-507. doi: 10.1080/09585170701687936
- Creasy, J. A., Whipp, P. R., & Jackson, B. (2012). Teachers' Pedagogical Content Knowledge and Students' Learning Outcomes in Ball Game Instruction. *Journal of Research in Health, Physical Education, Recreation, Sport & Dance*, 7(1), 3-11.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Dowling, F. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt (Red.), *Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 205-218). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 85(2), 144-152.
- Ennis, C. (2011). Physical Education Curriculum Priorities: Evidence for Education and Skillfulness. *Quest*, 63(1), 5-18.
- Ennis, C. (2014). The Role of Students and Content in Teacher Effectiveness. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(1), 6-13. doi: 10.1080/02701367.2014.872979
- Fangen, K. (2004). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J., Bjuland, R., & Mosvold, R. (2010). "Eg kan jo multiplikasjon, men ka ska eg gjørr?" - det utfordrende undervisningsarbeidet i matematikk. I T. Løkensgard Hoel, G. Engvik & B. Hansen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 99-114). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Ferry, M., & McCaughtry, N. (2015). "Whatever is Comfortable:" Secondary Physical Educators' Curricular Decision Making: Issues of Knowledge and Gendered Performativity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 297-315.
- Foley, L. (2012). Constructing the respondent. I J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2. ed., s. 305-317). Thousand Oaks: SAGE.
- Gjøsæter, Å., & Kyvik, Ø. (2015). Er høyere organisasjons- og ledelsesstudier egnet for utvikling av reflekterte praksisaktører? *Uniped*, 38(1), 39-52.
- Green, K. (2008). *Understanding physical education*. London: Sage Publications.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-85). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2010). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hastie, P., & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. I K. M. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research methods in physical education and youth sport* (s. 79-94). London: Routledge.
- Hastie, P., & Vlasisavljevic, N. (1999). The Relationship Between Subject-Matter Expertise and Accountability in Instructional Tasks. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19(1), 22-33.

- Heggen, K., & Terum, L. I. (2010). Kvalifisering for eit komplekst yrke. I B. Hanssen, G. Engvik & T. L. Hoel (Red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 251-270). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingebrigtsen, J. E. (2015). Idrett og kroppsøving - to sider av samme sak? I H. Sigmundsson & J. E. Ingebrigtsen (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 34-45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jakobsen, A. M. (2010). *Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen. Hvor godt trives kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* Doktorgradsavhandling, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Jensen, K. (2008). Nye utfordringer i kunnskapssamfunnet. Kunnskapsutvikling og faglig oppdatering hos lærere, sykepleiere, dataingeniører og revisorer. *Bedre skole*(4), 54-57.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Karlefors, I. (2002). *Att samverka eller..? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. . Doktorgradsavhandling, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet, Umeå. Henta frå [http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/att-samverka-eller-\(9f1e11a0-e82a-11db-b9a9-000ea68e967b\).html](http://pure.ltu.se/portal/sv/publications/att-samverka-eller-(9f1e11a0-e82a-11db-b9a9-000ea68e967b).html) (15.11.15)
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kjerland, G. Ø. (2015). *Å lære å undervise i kroppsøving. Design for utvikling av teoribasert undervisning og kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen*. Doktorgradsavhandling, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Kougioumtzis, K. (2006). *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Doktorgradsavhandling, Utbildningsvetenskapliga fakulteten, Göteborgs Universitet, Göteborg.
- Kougioumtzis, K., Patriksson, G., & Strahlman, O. (2011). Physical Education Teachers' Professionalization: A Review of Occupational Power and Professional Control. *European Physical Education Review*, 17(1), 111-129.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsen, L. (2005). Deltagende observasjon som metode for feltforskning. I E. Arntzen & J. Tolsby (Red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke. Vitenskapelig tenking og metodebruk* (s. 128-149). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott: Idrottslärares möte med utbildningen*. Doktorgradsavhandling, Institutionen i utbildningsvetenskap med inriktning mot tekniska, estetiska och praktiska kunskapstraditioner, Stockholms universitet, Stockholm.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Lillejord, S., & Manger, T. (2013). Å bli lærer. I S. Lillejord, T. Nordahl & T. Manger (Red.), *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Lærere profesjonalitet* (2 ed., s. 9-31). Bergen: Fagbokforlaget.
- Lundvall, S. (2004). Bilder av ämnet idrott och hälsa- en forskningsöversikt. I H. Larsson & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje. Bilder av ämnet idrott och hälsa*. (s. 11-69). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lundvall, S., & Meckbach, J. (2004). "Fritt och omväxlande!". Lärares bakgrund och tankar om sitt yrke. I H. Larsson & K. Redelius (Red.), *Mellan nytta och nöje : bilder av ämnet idrott och hälsa* (s. 70-80). Stockholm: Idrottshögskolan.
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E., & Nelvik, I. (2011). Kroppsøving i skolen. Rapport frå arbeidsgruppe i kroppsøving. *Udir.-rapport* . Henta frå http://www.udir.no/Upload/larerplaner/forsok/Kroppsoving_i_skolen_rapport_060611.pdf (09.09.15)
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach* (2 utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- McKenzie, T. L., & Lounsbery, M. A. F. (2013). Physical Education Teacher Effectiveness in a Public Health Context. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 419-430. doi: 10.1080/02701367.2013.844025
- Meckbach, J. (2006). A Study of PE Teachers from Different Environments in Sweden Henta frå <http://idrottsforum.org/articles/meckbach/meckbach060315.pdf> (13.04.16)
- Mordal Moen, K., & Green, K. (2014). Physical Education Teacher Education in Norway: The Perceptions of Student Teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823.

- National Association for Sport and Physical Education. (2012). *Shape of the Nation Report: Status of Physical Education in the USA*. Reston, VA: American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance.
- NOU. (2014:7). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/> (09.09.15).
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser* (9788258312397). Henta frå <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=1&q=> (22.10.15).
- O'Sullivan, M., Siedentop, D., & Tannehill, D. (1994). Breaking Out: Codependency of High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 421-428.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Polanyi, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Postholm, M. B. (2004). Kvalitativ forskning på praksis. Fra opprinnelse til forskerfokus. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 88(1), 3-18.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Pühse, U., & Gerber, M. (2005). *International comparison of physical education : concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyer & Meyer sport.
- Redelius, K., & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Cultures, Commerce, Media, Politics*, 13(4), 691-703. doi: 10.1080/17430431003616464
- Rink, J. E. (2013). Measuring Teacher Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 407-418. doi: 10.1080/02701367.2013.844018
- Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryle, G. (1949/1963). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, 57(1), 1-23.
- Siedentop, D. (2002). Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 368-377.

- Sinelnikov, O. A., Kim, I., Ward, P., Curtner-Smith, M., & Li, W. (2015). Changing beginning teachers' content knowledge and its effects on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. doi: 10.1080/17408989.2015.1043255
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Henta frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/c8f0f2393ab739cc1cd4364dbd91db58?lang=no#3> (06.09.15)
- Steel, M. (1977). What We Know When We Know A Game. *Journal of the Philosophy of Sport*, 4(1), 96-103. doi: 10.1080/00948705.1977.10654130
- Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Roberton, M. A., Rudisill, M., Garcia, C., & Garcia, L. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290-306. doi: 10.1080/00336297.2008.10483582
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinning, R. (2002). Engaging Siedentopian Perspectives on Content Knowledge for Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(4), 378-391.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir – 08–2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Henta frå <http://www.udir.no/ny-forside/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Innhold-i-opplaringen/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/> (29.04.16).
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Kroppsøving - veiledning til læreplan*. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/2-Fagets-egenart/> (16.11.15).
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving. Fastsett som forskrift av Kunnskapsdepartementet 11.05.2015*. Henta frå <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04> (09.11.15).
- Valenta, A. (2015). Matematikklærerkompetanse. Henta frå <http://www.matematikkcenteret.no/multimedia/3010/Valenta-Matematikklarerkompetanse.pdf> (09.03.15)
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie*. Doktorgradsavhandling, Det Sundhedsvidenskabelige Fakultet, Institut for Idræt og Biomekanik, Syddansk Universitet. Henta frå http://www.xn--idrtifolkeskolen-wob.dk/uf/30000_39999/38790/27e9d632b74654d30699fb783f905513.pdf (09.03.16)

- Ward, G. (2013). Examining primary schools' physical education coordinators' pedagogical content knowledge of games: are we just playing as this? *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 41(6), 562-585. doi: 10.1080/03004279.2011.595424
- Ward, G., & Quennerstedt, M. (2015). Knowing in Primary Physical Education in the UK: Negotiating Movement Culture. *Sport, Education and Society*, 20(5), 588-603. doi: 10.1080/13573322.2014.975114
- Ward, P. (2009). Content matters: Knowledge that alters teaching. In L. Housner, M. Metzler, P. Schempp & T. Templin (Red.), *Historic Traditions and Future Directions of Research on Teaching and Teacher Education in Physical Education* (s. 345-356). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Ward, P. (2013). The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4), 431-440.
- Ward, P., Ayvazo, S., & Lehwald, H. (2014). Using Knowledge Packets in Teacher Education to Develop Pedagogical Content Knowledge. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 85(6), 38-43.
- Ward, P., Kim, I., Ko, B., & Li, W. (2015). Effects of Improving Teachers' Content Knowledge on Teaching and Student Learning in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 86(2), 130-139.
- Ward, P., Lehwald, H., & Lee, Y. S. (2015). Content Maps: A Teaching and Assessment Tool for Content Knowledge. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 86(5), 38-46.

Intervjuguide

Tema	Spørsmålsrammer
Demografiske spørsmål	<p>Kor gammal er du?</p> <p>Kva utdanning har du?</p> <ul style="list-style-type: none">• Utdanningsstad• Utdanningsår• Studiepoeng i kroppsøving/idrett <p>Kor mange år har du jobba som lærar?</p> <p>Er du aktiv innan idrett/sport/friluftsliv utanom arbeidstida?</p> <ul style="list-style-type: none">• Trenarverv/ spelar/utøvar
Kontekstuelle føresetnader	<p>Korleis er dette med på å betinge undervisningssituasjonen?</p> <p>Utstyr</p> <p>Rommet/miljøet</p> <ul style="list-style-type: none">• Plass til disposisjon <p>Antall elevar</p>
Allmenn og spesialisert fagkunnskap	<p>Kva er det du ynskjer at elevane skal lære i faget?</p> <ul style="list-style-type: none">• Ferdigheiter• Kunnskap• Innsats• Haldningar• Livslang rørsleglede <p>I kva grad tenkjer du at din eigen kompetanse i ein aktivitet har betydning for læringsutbyttet elevane sit att med etter ei økt eller ein periode?</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Kan du gi eksempel på dette? <p>Er denne kompetansen avgjerande for korleis du tilrettelegg læringsoppgåvene/læringsaktivitetar?</p> <ul style="list-style-type: none">○ Evt. på kva måte? <p>I kva grad set eigenarta ved kroppsøvingsfaget krav til kompetanse hjå deg som lærar?</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Undervisning ○ Læreplan ○ Krev det spesielle kunnskapar i ulike ferdigheiter for at elevane skal lære seg desse på ein gode måte?
Kunnskap om fagleg innhald og eleven	<p>Trur du at elevane veit kva læringsmålet er i ei gitt økt/periode?</p> <ul style="list-style-type: none"> • I kva grad tenkjer du at det er viktig at elevane er bevisst på kva dei skal lære? • I kva grad er det viktig at aktivitetane speglar læringsmålet i ein time? <p>Kor viktig er det at innhaldet er betydingsfullt for eleven?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Byggjer det på ting dei kan frå før eller ting dei kjenner til? • Korleis er innsatsen/gleden evt?
Kunnskap om fagleg innhald og undervisning	<p>Metodeval</p> <ul style="list-style-type: none"> • Korleis pleier du å planlegge læringsaktivitetane? • Er du bevisst på kva metodar/tilnærmingar du brukar for det dei skal lære? <ul style="list-style-type: none"> ○ Evt korleis? ○ Instruksjon eller meir problemløysande tilnærming? • Korleis vil du seie kunnskapen kjem til uttrykk i kroppsøvinga generelt?
Læreplan-kunnskap	<p>Tykkjer du læreplanen i kroppsøving er ein god/dårleg læreplan?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brukar du kompetansemåla i læreplanen aktivt? <ul style="list-style-type: none"> ○ Evt på kva måte? • Er det ein samanheng mellom faginnhaldet og kompetansemål? <ul style="list-style-type: none"> ○ På kva måte? <p>Korleis vil du seie forholdet er mellom tid til rådighet for kvart aktivitetsområde og føresetnadene for god undervisning og læring?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evt færre aktivitetar og meir tid til kvar av dei --> Betre undervisning/læring? • Eller er det viktig med breidda av aktivitetar? At eleven er aktiv og kjenner til ein del rørsleformer?
Gode erfaringar	<p>Kan du gi eksempel på ein time der du følte elevane hadde god læring? Ein god læringstime?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kva var det som gjorde denne timen så god? <ul style="list-style-type: none"> ○ Var det noko spesielt med din kunnskap om denne aktiviteten som gjorde timen god? ○ Var det noko med organiseringa som gjorde den bra?

	<ul style="list-style-type: none"> • Korleis underviste du som lærar i denne timen? <ul style="list-style-type: none"> ○ Læringsmålet ○ Metoden ○ Opplegget generelt • Korleis var elevane i denne timen?
Utvikling av kompetanse /utdanning	<p>Får du utvikla deg som kroppsøvlingslærar?</p> <p>Meiner du at du treng meir kompetanse i faget?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kurs? • Evt kva innhald ville det vert i dette? <p>I forhold til den utdanninga du har i faget, føler du at den er relevant for det som elevane skal lære i kroppsøvlingsfaget i dag?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brukar du det lærte i utdanninga? <p>I kva grad er egne erfaringar viktig for din utvikling av undervisningspraksis?</p> <ul style="list-style-type: none"> • På kva måte? <p>Har du tilbod om kurs osv? Oppdatere kunnskapen?</p>

Vedlegg 2

Observasjonsskjema

Stad for observasjon: Informant (anonymitet):	Tid:	Dato:
Problemstilling:		
Kontekst for observasjon og min posisjon(ON):	Kontekstuelle føresetnader (TN):	
Observasjonsnotat (ON):		
Forstyrrelser og støy (MN):		
Snarleg fortolking etter endt observasjon (TN):		
Gjennomføring (MN):		

Vedlegg 3

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt

Hei!

Eg heiter Ivar Løvik og er masterstudent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling Sogndal, i studiet master i undervisning og læring. Dette skuleåret arbeidar eg med eit masterprosjekt i kroppsøving og spør i dette høvet om du kunne tenkje deg å vere informant til prosjektet. Gjennom kontakt med din rektor/inspektør har eg fått kontaktinformasjon til deg. Min rettleiar ved høgskulen er Petter Erik Leirhaug.

Bakgrunn og føremål

Dette er ein førespurnad om deltaking i eit mastergradsprosjekt. Føremålet med prosjektet er å få betre innsikt korleis lærararen brukar sine kunnskapar og slik tilrettelegg for eleven sin læring i faget. Ei førebels problemstilling lyd:

- Kva kunnskapar, ferdigheiter og fagdidaktikk karakteriserar kroppsøvingslærarar som sentrale i sin profesjonsutøving for tilrettelegging for elevar sin læring.

Me er i ei tid med stor interesse for, og politisk støtte til «fysisk aktivitet, mat og helse» der faglege argument som set eleven sin erfaring og læring i sentrum er vesentlege for kva innhald kroppsøvingsfaget vil formidle i framtida. I sitt arbeid med utredinga av *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag* (NOU, 2014:7), skal Ludvigsen-utvalet blant anna vurdere kroppsøvingsfaget opp mot krav til kompetanse i framtidig samfunns- og arbeidsliv. På bakgrunn av dette har utvalet spurd om argument for kroppsøvingsfaget tretti år fram i tid, tydeleggjering av byggesteinar i faget, samt korleis djuneelæring kan foregå. Eit forskingsprosjekt som ser på kva tankar kroppsøvingslærarar har om forholdet mellom fagkunnskapar og tilrettelegging for eleven si læring, kan potensielt bidra til fornya forståing om god undervisning og læring i kroppsøvingsfaget. På grunnlag av dette ønskjer eg å intervjuje lærarar om det aktuelle temaet. Eg er ikkje ute etter å teste kva kroppsøvingslærar kan, eller ikkje kan, men nysgjerrig på korleis du som kroppsøvingslærar brukar din kompetanse for elevane si læring i faget.

Kva inneber det å vere informant?

Gjennom prosjektet vil potensielle informantar få vere med å bidra til auke kunnskapen og forståinga om korleis lærarar tenkjer om kunnskap for god undervisning i kroppsøving. Eg satt nokre utvalskriterier;

- Minimum 5 år med erfaring som kroppsøvingslærer
- Minimum 60 studiepoeng i faget.

Eg ynskjer å intervju fire (individuellt/45-60 min) lærarar frå forskjellige skular for å skape ei breidde i informasjonen som kjem fram. Det vil slik komme fleire synspunkt og meiningar . I tillegg ynskjer eg i forkant av intervjuet å observere ein kroppsøvingstime Dette vil bidra som påfyll til intervjuet og kan gi meg informasjon om kontekstuelle føresetnader. Breidda av informantar vil også gjere det umogleg å identifisere kven og kvar kjelda kjem frå.

Kva skjer med informasjonen?

Informasjonen som kjem fram gjennom intervjuet vil bli behandla konfidensielt. Informasjon vil kun bli nytta for å svare på problemstillinga til prosjektet. Informantane vil bli heilt anonymisert og det vil ikkje vere mogleg å identifisere informantane eller kva skule informantane kjem frå. Under intervjuet vil eg nytte meg av bandopptakar. Opptaket vil bli transkribert og anonymisert i etterkant. Lydopptaka vil så bli sletta. Eg har taushetsplikt og informasjon som kjem fram under intervjusituasjonen vil kun bli nytta til dette prosjektet. Eg vil nytte kodar(evt. fiktive namn) om opplysningar og informasjon frå informantane i oppgåva. Informantane har vidare rett til å få korrigert eventuelle feil i dei opplysningane eg har samla inn. Etter at intervjuet er transkribert kan du få tilgang til intervjuetmaterialet og slik ha moglegheit til å rette/oppklare eventuelle feil/misforståingar som kan dukke opp.

Informasjon om resultatet av studien

Informantane har rett til å få informasjon om utfallet/resultatet av studien. Oppgåva kan etter sensur sendast til informantane om ynskjeleg.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i dette prosjektet. Som informant kan du når som helst og utan å oppgi nokon grunn trekke ditt samtykke til å delta som informant i prosjektet, utan at dette får vidare konsekvensar. Dersom du ynskjer å delta, **underteiknar du samtykkeerklæringa når me møtast til**

intervjuet. Dersom du seinare ynskjer å trekke deg, eller har spørsmål til studien, kan du kontakte meg på tlf/mail.

Ivar Løvik, tlf./mail: 481 35 406/ivarl@stud.hisf.no

Mvh Ivar Løvik, Sogndal.

Samtykkje som informant til masteroppgåve

Eg vil delta som informant til masteroppgåva

(Signert av informant, dato)

Eg stadfestar å ha gitt informasjon om oppgåva

(signert av intervjuar, dato)