



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave - Sogndal

MGUKØ550

Predefinert informasjon

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

Deltaker

Kandidatnr.:	415
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	30551
----------------------	-------

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

Egenerklæring *: Ja
Inneholder besvarelsen Nei
konfidensielt
materiale?:

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

Gruppe

Gruppenaun: (Anonymisert)
Gruppenummer: 6
Andre medlemmer i gruppen: Deltakeren har innlevert i en enkeltmannsgruppe

Jeg godkjenner autalen om publisering av oppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



MASTEROPPGÅVE

Undervisningspraksis i kroppsøving

Teaching practice in physical education

Renate Øye Pollen

MGUKØ550 – Master i grunnskulelærer, kroppsøving

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Rettleiarar: Gunn Helene Engelsrud og Reidun Fretland

16.05.2022

Samandrag

Oppgåva sitt tema er undervisningspraksis i kroppsøving. Bakgrunn for oppgåva er tidlegare studiar og diskusjonar i kroppsøvingfaget som viser at faget ikkje blir praktisert som eit utdannings-og læringsfag (Aasland & Engelsrud, 2018), og det er lite forskningsbasert kunnskap om undervisningspraksisen både når det gjeld gjennomføring, teoribruk og fagleg innramming. Oppgåva baserer seg på teorien om praksisarkitektur som inngang til å forstå undervisningspraksis i kroppsøving. Valet fall på teorien til Kemmis og Grootenboer (2014), som inneber å undersøke ein praksis ved å bruke tre formar for arrangement. Det materiell-økonomiske arrangement, det sosial-politiske arrangement og det kulturell-diskursive arrangement. Teorien blir samla sett brukt for å undersøke kroppsøvingslærarar sin undervisningspraksis, og det som skjer i undervisinga, og for å utvikle kunnskap både på bakgrunn av det teoretiske perspektivet og erfaringar som kroppsøvingslærarar tar med seg. Både for å forme faget, bli forma og regulert gjennom historiske og idrettslege fenomen som gjer undervisinga mogleg ut frå lærarane sine faglege erfaringar.

Oppgåva har følgjande problemstillingar: «*Korleis arbeider tre kroppsøvingslærarar på 7. og 8.trinn med undervisningspraksis?*» og «*Kva kan teorien om praksisarkitektur ha å seie for kunnskap om undervisningspraksis?*»

Det empiriske materialet er produsert gjennom eit etnografisk inspirert feltarbeid ved ein skule. Feltarbeidet gjekk føre seg over fire veker, og tre lærarar kalla Lars, Jonny og Frank i sin undervising var involvert. Materialet består av både observasjon i undervising i éin klasse på 7. trinn, og to klassar på 8. trinn. Dette gjekk føre seg over ein lengre periode med ulike deltakarposisjonar, samt intervju av lærarane i etterkant av feltarbeidet.

Analysane viser korleis det materiell-økonomiske arrangementet er uttrykt gjennom aktivitet og arbeid, som gjer det mogleg å organisere aktivitetar som til dømes volleyball og skumball. I tillegg blir arrangementet brukt for å halde orden på, og å velje ut og forvalte utstyr, låse opp og igjen skap og dører. Det materiell-økonomiske arrangementet opnar opp for samtalar i, og rundt aktiviteten. Det kulturell-diskursive arrangementet kjem til uttrykk gjennom menneska i praksisen sine ord og tankar, som til dømes at lærarane ropar «*kom igjen no, viss du prøver litt meir av det her*». Saman med desse to arrangementa, blir sosial-politisk arrangement ein føresetnad for at det blir skapt relasjonar mellom menneska i praksisen,

men også mellom menneska og reiskapane som er tilgjengelege i det materiell-økonomiske arrangementet. Vidare er sentrale funn elevar som har med skiftekle og ikkje er skada, er dei som får tilgang til undervisinga. Det kan sjåast i det materiell-økonomisk arrangement ved at garderoben er ein «stad» elevane må innom for å få tilgang til undervisingsrommet. Utstyr og klede sjåast i oppgåva som materielle reiskapar, og når elevar ikkje har skift, eller er skada vel elevane å unngå tid i garderoben. Elevane blir ekskludert ved at dei må vere til stades med riktig utstyr, og unngå å vere skada. I undervisinga prioriterar lærarane det å *vere i aktivitet*. Dei materielle reiskapane, som ribbevegg, tau, og skumballar gjer kroppsøvingundervisinga mogleg, alt frå dei synlege reiskapane som elevane kan nytte seg av, til materielle reiskap som er innelåst i skap som kun lærarane har nøkkel og tilgang til. Undervisinga er (framleis) mykje lærarstyrt på 7.trinn og 8.trinn, og øvingar og teknikk tett opp mot ballspott har ein tydelig plass i undervisingspraksisen og byggast opp med språk som motiverar elevane som «kom igjen», «flott, Kaja» «nydeleg mottak». Samla sett bidreg forfattaren saman med lærarane til ny kunnskap om undervisingspraksis, ved å gjere allereie kjente sider ved kroppsøving synleg ved å bruke teorien om praksisarkitektur. Oppgåva får fram eit potensial som bidrar til profesjonskunnskap ved å kombinere det å vere tett på praksisen, og gjer det daglege relevant gjennom analyse av kva menneske gjer (handling), kva dei seier (språk), samhandling innafor ei gruppe, og meininga som skapast. Oppgåva får fram at det er behov for å undersøke undervisingspraksis nærmare i lys av det sosial-politiske arrangementet og det kulturell-diskursive arrangementet mellom lærar og elevar. Desse perspektiva kan nyttast for å tenke nytt om kva som skal skje når elevar blir ekskludert, og at tilgang til elevane sin læring i faget blir redusert ved at det å vere i *mest mogleg aktivitet* blir brukt av lærarane som mål for timen.

Nøkkelord: Kroppsøving, undervisingspraksis, praksis, praksisarkitektur, utdanning

English summary

The topic of the thesis is teaching practice in physical education. One reason behind the thesis is that previous studies and discussions linked to the physical education subject show that the subject is not practiced as an education and learning subject (Aasland & Engelsrud, 2018), and that there is little research-based knowledge about teaching practice in terms of implementation, theory use and academic framing. The theory of practice architecture has been chosen as an input for understanding teaching practice in physical education. The choice fell on the theory of practice architecture from Kemmis and Grootenboer (2014), which involves a practice using three forms of arrangement. The material-economic arrangements, the social-political arrangements, and the cultural-discursive arrangements. The theory is used collectively to survey physical education teachers' teaching practice, and what happens in teaching, and to develop knowledge both based on the theoretical perspective and experiences that physical education teachers bring with them. Both to shape the subject, to be shaped and regulated through historical and sports phenomenon that make teaching possible based on the teachers' professional experiences.

The thesis has the following issues: *“How do three physical education teachers in 7th and 8th grade work with teaching practice?”* and *“What can the theory of practice architecture have to say for knowledge of teaching practice?”*

The empirical material is produced through an ethnographically inspired fieldwork at a school. The fieldwork lasted for four weeks, and the three teachers called Lars, Jonny and Frank were involved with their teaching. The material consists of both observation in the teaching in one class in 7th grade, and two classes in 8th grade. This took place over a longer period with different participant positions, as well as interviews with the teachers after the fieldwork.

In the analysis, it shows how the material-economic arrangements is expressed through activity and work, and makes it possible to organize activities such as volleyball and foam ball, and keep order and to select and manage equipment, unlock and re-lock cabinets and doors. The material-economic arrangements open up for conversations in, and around the activity. The cultural-discursive arrangements are expressed through the people in practice's

words and thoughts, such as the teachers shouting «*come on now, if you try a little more of this*». Together with these two arrangements, socio-political arrangements become a precondition for the creation of relating's between people in practice, but also between people and the tools available in the material-economic arrangements. Further, key findings are that students who bring change of clothes and are not injured, get access to the teaching. The material-economic arrangements in the locker room are seen like a «place» the students have to stop by to gain access to the teaching room. Equipment and clothing can be seen in this thesis as material arrangements, and when students do not have clothes, or are injured, the students choose to avoid time in the locker room. In teaching, teachers prioritize *being active*. The material economics like wall-bars, ropes, foam balls make physical education teaching possible, everything from the visible tools that the students can use, to material arrangements that are locked in cabinets and stalls that only teachers have a key and access to. The teaching is (still) a lot of teacher-led in 7th grade and 8th grade, and exercises and techniques close to ball sports have a clear place in the teaching practice and are built up with language that motivates students «come on», «great, Kaja» and «beautiful reception». Overall, the author, together with the teachers, contributes to new knowledge about teaching practice, by making already known aspect of physical education visible by using the theory of practice architecture. The thesis brings out a potential that contributes to professional knowledge by combining being close to the practice and making the daily relevant through analysis of what people do (action), what they say (language), interaction within a group, and the opinions that are created. The thesis shows that there is a need to examine teaching practice in more detail, in the light of the socio-political arrangements and the cultural-discursive arrangements between teacher and students. These perspectives can be used to rethink what should happen when students' learning in the subject is reduced by being in as *much activity as possible* is used by the teachers as a goal for the lesson.

Key words: Physical education, teaching practice, practice, practice architecture, education.

Forord

Gjennom mine snart 18 år som elev og student, har det siste året blitt brukt til det største arbeidet eg nokon gong har skrive. Eg er i ferd med å avslutte grunnskulelærarutdanninga for 5-10 trinn ved Høgskulen på Vestlandet med denne oppgåva. Det har vore ein lang prosess og til tider krevjande, lærerik og tung i periodar. I starten var eg negativ og forstod ikkje kvifor ei masteroppgåve skulle vere slutten på ei grunnskulelærarutdanning. Eg som trivast så godt i praksis, og som gjerne skulle vore på ein skule kvar dag – lært og undervist. Likevel ser eg no at eg ikkje ville vore forutan. Eg har innsett at masteroppgåva nødvendigvis ikkje treng å kome med noko fasit, men kan heller bidrege til å opne opp for meir forskning på feltet. Eg har fått moglegheita til å fordjupe meg i eit emne eg har interesse av, og som eg håpar andre studentar og lærarar kan dra nytte av. Også praksisarkitektur med Kemmis og Grootenboer i forsete har vore inspirerende å lære om, og «møte» kroppsøvingundervisinga på ein måte eg ikkje har tenkt på i like stor grad tidlegare. Til slutt vil eg takke dei som har hjulpet og støtta meg i denne prosessen. Takka vere gode støttespelarar som har vore aldeles viktig for meg, skriver eg desse orda med glede og ro.

Min aller største takk går til mine to rettleiarar, Gunn Helene Engelsrud og Reidun Fretland. Tusen takk for alt eg har lært gjennom denne prosessen. Rettleiingane har vore til enorm støtte og inspirasjon, og gitt påfyll av gode og faglege diskusjonar. De har gjort at eg har blitt meir reflektert, og hjulpet meg framover med kritiske og konstruktive innspel. Eg har blitt skikkelig glad i dykk!

Eg vil rette ein stor takk til skulen, og mine tre informantar, utan de ville det ikkje vore mogleg å gjennomføre denne undersøkinga. Takk for spennande og faglege diskusjonar. Det har heilt klart vore det mest givande i denne prosessen. Kvar og ein av dykk har gjort at eg gleda meg til å snakke og lære av dykk – eg opplevde stor trivsel og tilhørse!

Til slutt vil eg takke familie min, vennar og medstudentar. De har gjennom heile dette året støtta meg, hjulpet meg, og gitt meg mange positive og motiverande ord for å fullføre oppgåva. De har vore gode å ha dei dagane ting har vore tunge – både til glede og frustrasjon.

Renate Pollen, mai 2022

Innholdsliste

1.0 Innleiing	10
1.1 Tematisk introduksjon.....	11
1.2 Aktuell tematikk.....	12
1.3 Avgrensing og problemstilling	13
1.4 Oppgåva sin struktur.....	13
2.0 Tidlegare forskning	15
2.1 Internasjonalt.....	15
2.2 Skandinavia.....	16
2.3 Noreg.....	18
3.0 Teori.....	21
3.1 Val av teori	21
3.2 Opphavet til praksisarkitektur	22
3.3 Inspirasjon til praksisarkitektur.....	23
3.4 Praksis og teorien om praksisarkitektur	24
3.5 Tre typar arrangement	27
3.5.1 Kulturell-diskursive arrangement.....	27
3.5.2 Materiell-økonomiske arrangement	28
3.5.3 Sosial-politiske arrangement.....	29
3.6 Mellom praksis og praksisarkitektur.....	31
3.7 Oppsummert	32
4.0 Metode	33
4.1 Val av metode	33
4.2 Forskaren si rolle	34
4.3 Deltakande observasjon.....	35
4.4 Kvalitative intervju	37

4.5 Produksjon av materiale	38
4.5.1 Utval.....	38
4.5.2 Intervjuguide	40
4.5.3 Gjennomføring av observasjon	41
4.5.4 Gjennomføring av intervju	42
4.5.5 Analyse og transkribering av materiale.....	43
4.6 Etske omsyn	45
5.0 Analyse	47
5.1 Minuttane før kroppsøvlingslæraren ropar «Inntil veggen» og oppstarten av kroppsøvingstimen	47
5.2 Lærarane sitt språk og tilbakemeldingane til elevane.....	49
5.3 Elevane sin utvikling og læring – kva tyder tilbakemelding frå lærarane	50
5.4 Lærarane som styrande leiarar.....	51
5.5 Å vere i relasjonar	53
5.6 Lærarane sin organisering i kroppsøvlingspraksisen.....	55
6.0 Drøfting.....	57
6.1 Føresetnadar for elevane sin deltaking	58
6.2 Materialitet som organiseringsfenomen	62
6.3 Organiserande premiss for undervising av aktivitetar	66
6.4 Oppsummering.....	71
7.0 Kvalitetsikring av forskinga	72
7.1 Reliabilitet	72
7.2 Validitet.....	74
7.3 Overføringsevne.....	76
8.0 Avslutning og vegen vidare	78
9.0 Kjelder.....	79
Figuroversikt.....	88

Vedlegg.....	89
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</i>	<i>90</i>
<i>Vedlegg 2: Praksisarkitektur observasjonsskjema.....</i>	<i>91</i>
<i>Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærar.....</i>	<i>92</i>
<i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv elever.....</i>	<i>94</i>
<i>Vedlegg 5: Samtykkeskjema.....</i>	<i>95</i>
<i>Vedlegg 6: Godkjenning NSD.....</i>	<i>96</i>
<i>Vedlegg 7: NFKI.....</i>	<i>99</i>

1.0 Innleiing

I takt med diskusjonar og tidlegare forskning i faget kroppsøving har eg valt å rette merksemda og interessa mi rundt undervisningspraksisen i faget. Bakgrunnen for studien er både forskning, og eit ynskje om å lære meir om korleis undervisningspraksisen går føre seg, og korleis kroppsøvingslærarar underviser. Både internasjonale, svenske og norske studiar får fram at kroppsøvingsfaget ikkje praktiserast som eit utdannings- og læringsfag (Aasland & Engelsrud, 2018). Faget kroppsøving blir på lik linje med andre fag i skulen møtt med ferdigkonstruerte prosjekt (Aasland, 2019) som eg seinare i oppgåva vil kalle praksis. Undervisinga blir ikkje berre forma, regulert og gjort mogleg ut frå faglege føresetnadar, men også historiske og idrettslege erfaringar spelar inn og er integrert i undervisningspraksisen (Aasland, 2019). I kroppsøving er det ein rekke slike: Klesskifte, oppvarming, uttøying, balansering, ballspel, karakter, dusjing osv. (Gulløv & Højlund, 2005, s. 45). Desse praksisane blir endra over tid, og på kva måte endringane blir vektlagd er opp til kvar enkelt innanfor ein praksisform. I min studie vil ein kunne sjå at dei historiske og idrettslege måtane blir mellom anna representert ved å «vere god i idrettsdugleikar» som har innarbeida seg i måten å undervise på, og det same knytt til oppstarten av undervising. Elevane står på linje inntil enn vegg, med læraren framfor seg. Lærarane gjev beskjedar og informerar om kva som skal skje i timen. Dette er også eit bilete av at det historiske og militære framleis er gjeldande i undervisinga. Dette vil eg kome meir tilbake til i analyse- (kapittel 5.0) og drøftingsdelen (kapittel 6.0).

Eg har og gjennom mine år på skulebenken og som lærar i praksis fått erfart og sett dei ulike kroppsøvingslærarane sine praktiseringar. Kroppsøvingslærarane sitt syn (og sosialisering og kompetanse) på faget er avgjerande for korleis dei underviser og lærer vekk til elevane. I og med at kvar enkelt lærar sjølv har fridom til å velje kva som skal prioriterast og ikkje (Imsen, 2014, s. 26), er det stor variasjon i aktivitet som til dømes om idrettslege dugleikar er noko læraren prioriterar og også vurderar, eller om eleven sjølv trekkast inn i læreprosessen og blir delaktige i eigen læring. I denne oppgåva tar eg utgangspunkt i undervisningspraksisen til tre kroppsøvingslærarar som eg har følgd over ein lengre periode. Sentralt for oppgåva er kunnskap om korleis lærarane styrer og leiar undervisinga ut frå aktivitetar, språk og relasjonar. Eg vil difor starte med å gjere tydeleg studien sitt teoretiske rammeverk gjennom

ein illustrasjon frå ein undervisingstime i kroppsøving som eg observerte.

1.1 Tematisk introduksjon

8a står klare inntil veggen. Ei line skil kroppsøvingssalen på tvers. Læraren delar inn i grupper på tre og fire. Halvparten av elevane får beskjed om å stille seg på den eine sida, og den andre halvparten på den andre sida av lina. Elevane stiller seg i gruppene sine, innanfor dei svarte markerte strekane. Strekane markerer ei bane. Ei kort og brei bane. Gruppene som står nærmast vindauga har ein ball per gruppe. Ballen blir slått av personane på eine sida og over på den andre. Læraren står på sidelinja og uttrykker «bra Kaja», «prøv å slå tre pasningar i laget før ballen blir spelt over på den andre sida». Lisa: «hit, eg er klar» og flyttar seg mot Håkon. Det blir poeng til det eine laget dersom ballen går i bakken på motsett side av lina innanfor dei svarte strekane.

Relativt kjapt kan eg tenke meg at du som lesar forstår at dette er ein illustrasjon frå ein undervisingssituasjon i kroppsøving. Som lesar har du også kanskje ein ide om kva aktivitet dette er, men du blir likevel litt usikker fordi du ikkje kjenner igjen lina. Kanskje blir du forvirra fordi elevane står i grupper på tre og fire? Kvifor så mange strekar, og kvifor er bana kort og brei? Samstundes minner kanskje nokre av utsegna til noko du har hørt før? Dersom eg seier at lina skal illustrere eit nett. Klarer du kanskje å resonnerer deg fram til at dette er skildringa av ein liknande volleyball-aktivitet. Likevel sitter du kanskje igjen med mange spørsmål, kvifor line? Kvifor grupper på tre og fire? Kvifor mange små baner, som er korte og breie? Nettopp dette håper eg du får svar på seinare i oppgåva. Det som gjer oss til å kjenne igjen aktiviteten er tankar og erfaringar om strekar, ball, nett og reglane (ballen skal over nettet, tre slag på kvar side, spele innanfor dei svarte strekane). Sagt med andre ord: Tidlegare kjennskap til spelet, spelet sine reglar og dei materielle rammene gjer at vi konstituerer aktiviteten til noko vi kan frå før. Eg vil også få fram eit nytt perspektiv på det som er kjent ved å bruke teori, i tillegg vil eg gjere det kjente «framandt» ved å bruke teorien. Eg vil bruke denne studien til å få fram ei forståing av undervisingspraksis, basert på empiri om kva lærarane gjer i undervisinga, og kva som kjenneteiknar det dei gjer sett gjennom eit teoretisk blikk. Med dette som bakgrunn og forskingsinteresse vil eg undersøke aktivitetar, språk og relasjonar som spelar inn for å gjere det mogleg, men også avgrensar

undervisinga og faget som er oppgåva sitt gjenstandsfelt. Eg har vore innom ulike skular, og dermed fått med meg ein tanke om korleis undervisningspraksisen går føre seg. Likevel er det få studiar som har undersøkt nettopp dette.

1.2 Aktuell tematikk

I tidlegare forskning har fleire poengtert at det er få studiar som har undersøkt korleis undervisningspraksisen går føre seg (Aasland, 2019; Jonskås, 2010). Eg har valt å undersøke nettopp dette, og er nysgjerrig og interessert i kva som skjer i undervisningspraksisen. Dette kan vere med å bidra til å utvikle ny kunnskap ut frå erfaringar kroppsøvingslærarar delar og viser meg. Aasland (2019) har undersøkt forskingsartiklar med fokus på undervisningspraksis der han blant anna har sett at internasjonal forskning er basert på lite empirisk forskning. Kirk (2010) har studert kroppsøvingsfaget frå midten av 1800-talet og fram til 2010, og undersøkinga viser at det er lite forskning som stiller spørsmål om korleis kroppsøvingsfaget konstituerast. Aasland (2019) skriv at Jung (2014) og Ives (2014) har undersøkt undervisningspraksis, men ikkje korleis kroppsøving konstituerast *i undervisinga*, og dette er hovudsakleg gjort i britisk (og australsk) kontekst. Til forskjell frå skandinavisk og norsk kroppsøving står idretten blant anna sterkare i Storbritannia enn i Noreg (Aasland, 2019). Annerstedt (2008) har sett at helse står sterkt i kroppsøvinga i Sverige. Sjølv om det tidlegare har vore svært få forskingsartiklar om kroppsøving og idrettsfag, har det dei seinare åra vore auking i Noreg (Aasland, 2019; NFKI, 2020). Borgen et al. (2021) har undersøkt framtidige moglegheiter og utfordringar i femårig lærarutdanning i kroppsøving- og idrettsfag på masternivå. Det kjem fram at meiningar, oppfatningar, forståingar av kroppsøving og idrettsfag er gjennomgåande, medan få oppgåver belyser omgrep, teori, praksisar eller didaktikk i profesjonsfeltet. I tillegg blir det trekt fram at det er behov for meir praksisnærleik og (yrkes-) relevans i framtidige masteroppgåver. Borgen et al. (2021) peikar også på at det framleis er få studiar som har undersøkt undervisningspraksisen i kroppsøving. Samstundes som språk, relasjon og det materielle reiskapane som er tett knytt saman er lite studert i forskning, noko som utgjer føresetnadar for undervising.

1.3 Avgrensing og problemstilling

Studien sitt undersøkingsobjekt, er som nemnt undervisningspraksis i kroppsøving. I den første fasen av arbeidet var eg oppteken av kroppsøvingsfaget og slik det kjem fram i forskning. Valet av teori bidrog til å setje lys på, og rette interessa mi mot praksisarkitekturen til Kemmis og Grootenboer (2014). Eg blei svært interessert og nysgjerrig på korleis eg kunne få praksisarkitekturen, med tre arrangement – aktivitet, språk og relasjonar til å henge saman med undervisningspraksisen i kroppsøving. Praksisarkitekturen gjer praksisen mogleg, men også avgrensar det som skjer i praksis, der blant anna tradisjonar og tidlegare praksisar blir etterlatt. I mi undersøking av undervisningspraksis er det læraren som (stort sett) er den mest sentrale personen, og difor blir læraren sine utsegn og handlingar det sentrale i produksjon og analyse. Samstundes vil også elevane sine utsegn og handlingar bli nytta for å gjere synleg responsar frå elevane som er med å forme undervisningspraksisen. Som det blei illustrert innleiingsvis (kap. 1.1) medverkar materielle rammer, handlingar og utsegn (Gulløv & Højlund, 2005, s. 21), til ein praksis som vi kan kjenne att). Desse rammene (rom, ball, line, strekar) og språket saman med relasjonar mellom menneske er med på å forme studien sin undersøking av undervisningspraksis.

Under feltarbeidet og forskinga sin gang blei hovudspørsmålet vidareutvikla, og spesifisert i to problemstillingar. Problemstillingane for oppgåva lyder som følgjer:

- 1) Korleis arbeider tre kroppsøvingslærarar på 7. og 8.trinn med undervisningspraksis?
- 2) Kva kan teorien om praksisarkitektur ha å seie for kunnskap om undervisningspraksis?

1.4 Oppgåva sin struktur

Eg har til no fortalt kva som er bakgrunnen for – og føremålet med studien, samt gjort greie for problemstilling. I det neste kapittelet vil eg setje undervising i kroppsøvingsfaget i ein større kontekst, og aktualisere mitt problemområde. Her vil eg presentere tidlegare forskning knytt til undervising i kroppsøving. I kapittel 3 skal eg gjere greie for studien sin teoretiske forankring. Deretter, i kapittel 4, vil eg skildre studien sin metodologi, frå metodeval til analysar, samt diskutere dei etiske omsyna eg har måtte ta i forbindelse med studien. Vidare, i kapittel 5, skal eg gjere greie for analysane av materiale og legge fram illustrasjonar, tankar og refleksjonar i samtale med kroppsøvingslærarane. Dette vil danne grunnlaget for

drøftinga, kapittel 6, kor eg vil summere opp studien sine funn og drøfte tydinga opp mot teori og tidlegare forskning. I kapittel 7, vil kvalitetssikringa av studien bli drøfta. Til slutt vil eg runde av og føreslå vidare forskning, og peike på kva det trengs meir kunnskap om.

2.0 Tidlegare forskning

Kroppsøving er i dag det tredje største faget i timetal i dagens skule, og kritiserast for å ha eit uklart kunnskapsobjekt (Annerstedt, 2008; Aasland, 2019). Kroppsøving blir framstilt gjennom forskningslitteraturen som eit motsetningsfylt og marginalisert fag, eller som nokre forskarar skildrar det, eit fag i legitimeringskrise (Kirk, Macdonald & Tinning, 1997; Kirk, 1998). Det kan sjå ut som at utfordringar med å skildre og definere fagkunnskap som skal lærast i kroppsøving, heng saman med at profesjonen sjølv ikkje blir einige om kva ein ynskjer å oppnå med faget, altså kva som er føremålet med faget. I min studie har eg ynskje om å utvikle kunnskap om det som skjer i faget ved å bruke eit teoretisk blikk, og la det møte min empiri. I mine litteratursøk har eg gjennomgått ein del forskning på undervising i kroppsøving, blant anna gjennom databasane Google Scholar, Brage og Oria. Søkeorda som blei brukt var: undervising i kroppsøving, undervisningspraksis i kroppsøving, teaching in physical education, teaching in PE, practice architecture, i tillegg har eg brukt snøballmetoden. Det vil vere umogleg å inkludere alle studiar som direkte eller indirekte tar for seg undervising i faget. Difor har eg heller prioritert å inkludere forskinga eg har funne som er mest relevant for mine problemstillingar.

2.1 Internasjonalt

Kirk (2010) har studert kroppsøvingsfaget slik det har kome til uttrykk frå midten av 1800-talet og fram til 2010. Kirk argumentera for at det var to formar for gymnastikk som har hatt innflytelse på innhaldet i skulefaget frå midten av/seint 1800-talet til tidleg/midt på 1900-talet. Det første var turn som blei utvikla for å fostre patriotisme, det andre var i den svenske gymnastikken der eit system av rørsle skulle gje terapeutiske effektar på kroppen. Begge tradisjonane var prega av *absolutt presisjon*, og Kirk (2010) understrekar at det ikkje er vanskeleg å førestille seg at praksisane kunne relaterast til militær opplæring. Frå 1950 til 2010 viser Kirk (2010) til bruken av idrettsteknikkar som er utbreidd og dominerande i kroppsøvinga. Han understrekar at det er viktig å forstå at ein må ta ein rekke handlingsval under spel (flytte seg, og vurdere kva for ein teknikk som er hensiktsmessig i spelsituasjon) til dømes i volleyball. Kirk (2010) påpeikar at dersom barn og unge ikkje lærer teknikkane slik at

dei meistrar spel, vil det vere mindre sannsynleg for at dei har ein fysisk aktiv livsstil. Han legg til at ein undervisningsstruktur, kalla multiaktivitetsmodell der elevane blir tilbydd eit utval av ulike aktivitetar eller idrettar i undervisinga, vil føre til at elevane kjeda seg mindre grunna stor variasjon i undervisinga. I samband med denne skildringa av kroppsøving som innlæring av idrettslege teknikkar peikar Kirk (2010) på fleire grunnar til at denne praksisen har vokse fram. Blant anna i Australia, Storbritannia og USA har skuleidrett stått sterkt i skulen. Ifølgje Kirk (2010) er noko av grunnen at mange av kroppsøvlingslærarane er trenarar i organisert skuleidrett. Samt den teoretiske kunnskapen blei henta fram, frå fagområder som lærarane og trenarane skulle ha for å utvikle elevane/utøvarane sine rørslemønster (teknikk/dugleik). Det blir på den måten lagt vekt på å overføre idear og praksisar frå idrett, der teknikktrening blir ein stor del av undervisinga (Tinning, 2010).

2.2 Skandinavia

Annerstedt (2008) har skrive om den «skandinaviske kroppsøvlingsmodellen» som blant anna kjenneteiknar av at samarbeid, sosialisering og lagarbeid er høgare prioritert enn resultat og konkurranse. Forskinga viser til at det er fleire likskapar enn ulikskapar mellom dei skandinaviske landa når ein samanliknar Physical Education. Struktura til læreplanane er nesten den same, og ifølgje dansk nasjonal evaluering fokusera lærarar meir på aktivitet enn på læring, og meir på å gjere enn å vite (Annerstedt, 2008). Denne konklusjonen gjeld også for Sverige, der læringsaspektet nokre gongar ser ut til å mangle (Annerstedt, 2007). Forskarar i Sverige er einige i førestillinga om at det ser ut til å vere eit problem mellom kva kjernen i Physical Education faktisk er, og kva læringsutbytte elevane har i kroppsøving (Annerstedt, 2008).

Öhman (2007) framhevar i sin doktorgradsavhandling at fysisk arbeid og ynskje om å jobbe hardt i undervisinga er det som står fram som det viktigaste. Blant anna legger lærarane stor vekt på treningsaktivitetane sine effektar (musklar og uthald). For at elevane skal vere så fysisk aktive som mogleg i undervisinga, blir dei oppmoda til å gjere sitt beste, og forsøke å fullføre aktivitetane som blir tilbydd. I likskap med Öhman (2007) viser Quennerstedt (2006) og Larsson og Nyberg (2016) at faget er dominert av ein aktivitetsdiskurs. Undervisinga i studien til Quennerstedt (2006) blir prega av at elevane blir tilbydd eit breitt utval av

aktivitetar, der det blir forventa at elevane skal delta så mykje som mogleg. Larsson og Nyberg (2016) har på si side fått fram at lærarane ser at det er vanskeleg å utvikle elevane sin rørslekompetanse då tida er snever, og lærarane tyr då til å hjelpe elevane via ein idrettsdiskurs. Det kjem fram at lærarane sin viktigaste funksjon blir å sørge for at elevane er fysisk aktive. Nyberg og Larsson (2014) konkluderer med at det er behov for systematisk å utvikle eit språk for læring i faget, der det tydeleg kjem fram kva som er overordna.

Larsson og Karlefors (2015) har ved å gjennomføre observasjon av 30 undervisingstimar i faget på ungdomsskulen, fått fram at koplinga mellom undervising og læring var utydeleg. Dei nyttar omgrepet «looks-like» foran *physical training, sports og dancing* for å underbygge at undervisinga ikkje bidreg til at elevane får moglegheit til å fordjupe seg i læring. Vidare hevdar dei at timane i den svenske varianten av kroppsøvingsfaget har preg av rekreasjonsaktivitet, der det viktige er «å prøve ut aktivitetar og fokusere på lek og samarbeid» framfor «å forbedre ferdigheter eller vinne kamper» (Larsson og Karlefors, 2015). I alt observerte dei 30 undervisingsøktar, der over tjue av øktene var idrettslege aktivitetar som innebandy, volleyball og bordtennis. Undervisingane bar preg av ei treningsøkt, med oppvarming, hovuddel og nedtrapping/uttøying. På same tid verka det som at teknikktreninga ikkje hadde hensikt å utvikle elevane sine dugleikar, men at idrettsaktivitetane skulle vere med på å vise elevane ulike aktivitetar, eller at dei skal ha det gøy, og samarbeide med andre (Larsson og Karlefors, 2015). I studien til Larsson og Redelius (2010) viser dei til at det er tradisjonelle ballidrettar som dominerer undervisinga, og språkbruken er prega av konkurranseidretten.

I Redelius et al. (2015) sin studie undersøker dei om, og eventuelt korleis, lærarar formidlar til elevane kva dei skal lære i dei respektive undervisingsøktene. Funna viser at nokre lærarar har klare formeiningar om kva elevane skal lære, og at dei formidlar dette i timane. Elevane derimot uttrykte at det sjeldan blei snakka om spesifikke læringsmål når undervisingsøkta bestod av ballspel. Dans, derimot hadde eksplisitte uttrykte læringsmål. Når Redelius et al. (2015) tok opp problemstillinga om at nokre lærarar uttrykte læringsmål for undervisingsøkta med sine informantar, kom det fram frå den eine læraren at han helst ville kome i gong med aktivitet så raskt som mogleg. Han var redd snakk (om læringsmål) kunne opplevast som keisamt for elevane, og at elevane ville kome i gong med aktivitet så fort som mogleg. I samband med dette diskuterte forskarane om dersom undervisinga skulle vere

morosam, gjekk det på kostnad av at elevane skal lære i kroppsøving (Redelius et al., 2015).

Von Seelen (2012) si doktorgradavhandling frå Danmark viser også til at det er vanskeleg å få elevar til å snakke om kva dei lærer i kroppsøving, fordi mange elevar meiner dei ikkje lærer noko i faget, og at det heller ikkje er meininga at dei skal lære noko. Tilsvarende viser Borgen og Engelsrud (2015) til at elevar trur at dei har kroppsøving for «å halde seg i form» og utvikle fysiske og idrettslege dugleikar. Det same fant Johansson (2018) i sin studie som viste at elevane ser på faget som viktig for eit instrumentelt utbytte, då dei oppfattar at det dei lærer bidreg til betre helse og gjev større prestasjonar i idrett. Dette tyder på at elevane oppfattar helse som kunnskapsobjekt i faget: Ein smal og tradisjonell undervising med fokus på aktivitet framfor læring, rørslekompetanse og refleksjon (Borgen & Engelsrud, 2015).

2.3 Noreg

I 2010 utarbeida Jonskås (2010) eit FoU-arbeid innan kroppsøving i Noreg frå 1978-2010 som viste at omfanget av forskning på høgare enn hovudfags-/masternivå var lite. Dette stadfestar også Aasland (2019) og NFKI (Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag) som viser til at forskingsaktiviteten i Noreg på kroppsøving og idrett har vore svært lav, men at det dei seinare åra har vore meir. NFKI (vedlegg 6) har utarbeida ei kunnskapsoversikt frå 2010 til 2020 som viser korleis kunnskapsfeltet ser ut, kva områder som er godt belyst og kor det er behov for meir kunnskap. I tillegg understrekar dei at det er blitt ganske omfattande og ein tydleg vekst i den vitskaplege kunnskapsproduksjonen for feltet. Likevel poengterer dei at det er publikasjonar som ikkje er inkludert. Noreg og resten av Norden har historisk sett vore knytt til svenske kontekstar då forståingar av kroppsøving, og Idrott & Hälsa har vore svært like (Augestad, 2003; Larsson & Redelius, 2010).

Augestad (2003) har gjennom sin doktorgradsavhandling gjennomført ein diskursanalyse av korleis kroppsøvingsfaget i Noreg er framstilt mellom 1889-1960. Han kallar avhandlinga si «*Skolering av kroppen*» og viser til at hovudgrunnen til at kroppsøving blei innført i skulen, var eit ynskje om å styrke landet sitt militære beredskap, og at faget frå 1889-1925 henta praksisane sine frå soldatopplæring. Sett frå skulen sin ståstad handlar kroppsøving (den gang gymnastikk) først og fremst om å førebu barna sin mentalitet til læring (Augestad,

2003). Vidare argumenterer Augestad (2003) for at faget i perioden 1925-1960 gjekk gjennom ein transformasjon frå disiplinering til helseopplæring. Gymnastikken blei utøvd frå at elevane stod på linje og utførte «korrekte» rørsler (disiplin) samstundes som at kroppen sine funksjonar og det å ta vare på helsa stod sterkt i fagplanar og kroppsøvinga. Lærarane skulle inneha omfattande kunnskap om menneskekroppen, fysiologi og anatomi, medan legane skulle stille diagnosen og stå for behandlinga av elevane (Augestad, 2003). I denne perioden blei også leikar, ballspel, og idrettar meir sentrale i faget sin undervising. Likevel var idretten (og hjelpemiddel som måleband og stoppeklokke) brukt for å måle menneska sin helse og normalitet. Ifølgje Augestad (2003) blei elevane sine idrettslege prestasjonar (60-meter, høgdehopp, ballkast osv.) brukt som indikator på om elevane var normal eller ikkje, og kunne måle framgang og tilbakegang over tid. Augestad (2003) drøftar lite gymnastikk for jenter, men at undervisinga blei utvikla av Bjørksten som la vekt på utvikle kroppen fysisk og psykisk. Kroppsøvingsundervisinga var for gutane dominert av militære praksisar, og var for jenter utført med balanse, harmoni, og glede var eit sentralt stikkord (Husby & Naadland, 1975). Faget blei i 1974 slått saman, likevel var det kroppsøvingsundervisinga retta mot gutane (tradisjonelle idrettar og fitnessstrening) som dominerte (Gurholt & Jenssen, 2007).

I doktorgradsavhandlinga til Midthaugen (2011) viser han til at elevane og særleg gutane har forventningar til å vere i aktivitet og lære idrettslege dugleikar. Elevane vurderer også undervisinga som gøy eller keisamt ut frå aktivitetane, og spørsmål knytt til læring og refleksjon ser ut til å ta mindre plass i undervisinga. I likskap med svenske undersøkingar (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2014) viser norsk kroppsøving at undervisningsinnhaldet blir dominert av tradisjonelle ballidrettar og grunntrening (styrke- og uthaldstrening), noko som ser ut til at gutar trivast betre i enn jenter. Med bakgrunn i dette konkluderer Säfvenbom et al. (2014) med at kroppsøvinga i Noreg favoriserer elevar som allereie er involvert i aktivitet, og som driver med aktivitet på fritida.

I doktorgradsavhandlinga til Leirhaug (2016) er temaet vurdering for læring. Leirhaug (2016) trekker fram utfordringane lærarane opplever ved å ta i bruk framoverretta tilbakemeldingar til elevane. Vidare hevdar Leirhaug (2016) at elevmedverknad er lite brukt, og han etterlyser meir kritisk refleksjon i vurderingsarbeidet. Lærarane rapporterar at dei gjev tilbakemeldingar, men elevane er likevel usikre på kor dei ligger an i læringsprosessen.

Leirhaug (2016) antyda at tilbakemeldingane i lærarane sine skildringar er knytt til (å øve på og førebu) dugleikar som i stor grad har ein lukka rørsleløysing definert i idrett og trening.

Forsking frå ulike kroppsøvingstekstar tyder på at funna frå undervisningspraksisane har mange fellestrekk. Likevel er det eit klart punkt som skil den norske konteksten frå den svenske. I Noreg fastslår forskrift til opplæringslova (2006, § 3-3) at også elevane sin innsats skal telje på karakteren i kroppsøving (Aasland, 2019). Aasland og Engelsrud (2017) viser til typiske utsegn og handlingar der lærarar og elevar ofte koplur det å «jobbe hardt» til innsats. Det at innsats kjem til uttrykk på ulike måtar i undervisinga kan indikere at læraren trekker på/brukar ulike diskursar når innsats konstituerast (Larsson & Nyberg, 2016; Redelius et al., 2009). Vidare skriv Aasland og Engelsrud (2017) at det er gjennom lærarane sine utsegn og handlingar innsats blir synleg, og elevane blir konstituert i lærarane sitt bilete gjennom kva lærarane seier og gjer relatert til innsats gjennom elevane sine handlingar og ytringar. Gjennom tidlegare forsking tyder det på at læring, refleksjon, elevmedverknad og kroppslege erfaringar blir nedprioritert. Kombinasjonen av nyare forsking og mediedebatt rundt faget tyder på at det er fleire forståingar og forventningar til det norske kroppsøvingsfaget. Som det kjem fram i Borgen & Engelsrud (2015) og Jonskås (2010) er det lite forsking om kroppsøving i lærarutdanningsforskning, og om undervising, læring og språkbruk i opplæringa i norsk skule (Borgen & Engelsrud, 2020). I forbindelse med fagfornyinga, har kroppsøvingsfaget sitt innhald og identitet blitt mykje diskutert. I kroppsøvingsfaget sin nye læreplan, er det ein del endringar i det faglege innhaldet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det blir lagt meir vekt på læringa i faget. Basert på det eg har lest er det behov for meir forsking både om undervising og læring i kroppsøvingsfaget, og det å utvikle desse tema i ein teoretisk og samfunnsmessige kontekst, og med engasjement rundt kroppsøvingsfaget sitt innhald (Johansson, 2018).

3.0 Teori

I arbeidet med å undersøke undervisningspraksisen i kroppsøving har eg valt teori innan område praksisarkitektur. Eg har organisert kapittelet på følgande måte: Først vil eg gjere greie for valet av teori, og opphavet til praksisarkitekturen. Deretter, vil eg fortelje litt om inspirasjon til praksisarkitekturen, og om praksisarkitektur i sin heilhet konstruert gjennom tre arrangement som dannar grunnlaget og føringa for vidare arbeid i oppgåva (kapittel 6.0). Heilt til slutt har eg med ei oppsummering og ein figur (3.0) som viser alle elementa i ein praksis.

3.1 Val av teori

Valet av teori er ein føresetnad for å arbeide med masteroppgåva. Eg starta med ei oppleving av det å velje teori som svært vanskeleg og utfordrande, og at eg mangla kunnskap om kva eit teoretisk rammeverk kunne vere. Gjennom utdanninga har vi skrive oppgåver der eit eige teorikapittel har inngått. Likevel har teori ofte kome som eit tillegg eller noko utvendig samanlikna med det eg forstår etter å ha lest andre masteroppgåver. I håp om å finne støtte har eg brukt mykje tid på å lese andre masteroppgåver der ulike teoretiske rammeverk har vore nytta. Eg vart fort litt lei, og leita etter «noko nytt» (nytt for meg i alle fall), og kjende at eg var klar for å utfordre meg med eit nytt teoretisk rammeverk. Som komande lærar er eg også oppteken av å nytte masteroppgåva til å undersøke- og få kunnskap om kroppsøvingsspraksisen – og kulturen eg snart skal tre inn i. Eg har difor vore oppteken av å få kunnskap om *undervisningspraksis og korleis lærarane arbeidar*. Samstundes som eg arbeida med prosjektplanen og det å utvikle min forskarposisjon søkte eg stadig etter litteratur og teori. Søka på Google fekk meg inn på noko nytt og spennande, nemleg teoriar om *praksis og praksisarkitektur*. Ein rask sjekk i Østern og Engvik (2016) si bok *Veiledningspraksiser i bevegelse* fant eg ut at mykje kunnskap og perspektiv på kunnskap kan oppdagast ved å undersøke ein praksis. Utan å forstå kva som skjer i praksisen vil det vere vanskeleg å endre og oppnå læring blant elevane (Østern og Engvik, 2016, s. 23).

Teorien er det som ein forskar er avhengig av for å forklare eller belyse praksis, og ved å skaffe seg materiale frå korleis praksis «fungerer» i utdanning og skule. Samstundes som

teorien legg vekt på korleis ein som forskar også lærer i praksisen (Kemmis et al., 2014, s. 25), noko som er midt i blinken for meg og mitt problemområde. Problemstillingane mine er som nemnt: «*Korleis arbeider tre kroppsøvlingslærarar på 7. og 8.trinn med undervisningspraksis?*» og «*Kva kan teorien om praksisarkitektur ha å seie for kunnskap om undervisningspraksis?*»

I teorien blir det gitt merksemd til «alt» som skjer i ein praksis ved det praksisutøvar seier, gjer, og korleis ein forhold seg til andre menneske og røynda på den eine sida. På den andre sida gjev praksisarkitekturen det mogleg og avgrensar praksisen. I det vidare vil eg presentere korleis praksisarkitektur er utvikla som teoretisk rammeverk.

3.2 Opphavet til praksisarkitektur

For å forstå ein teori og kunne vere kritisk til den kan det vere til hjelp å vite noko om historia og kanskje kva som var den opphavlege intensjonen til dei som utvikla teorien (Aspfors et al., 2021, s. 185). Teorien om praksisarkitektur har sin eigen utviklingshistorie, representert gjennom ulike publikasjonar, men også like mykje gjennom samarbeid og løpande dialogar mellom forskarar: mellom menneske som er oppteken av praksis og praksisar, og korleis praksis og praksisar kan bli forstått og endra (Aspfors et al., 2021, s. 16).

Teorien om praksisarkitektur blei publisert i sin opphavlege form i 2008 av to australske forskarar, Stephen Kemmis og Peter Grootenboer. Utviklinga av teorien starta før dei skreiv artikkelen *Enabling Praxis* saman, men kan likevel bli sett på som starten på historia. Teorien har seinare vore under kontinuerleg utvikling gjennom arbeida til Kemmis og Grootenboer, men også gjennom dialogar og arbeid med andre forskarar, først og fremst knytt til det internasjonale forskingsnettverket: *Pedagogy, Education and Praxis (PEP)* (Aspfors et al., 2021, s. 16). PEP blei starta i 2005 og består av aktive forskarar frå Australia, Nederland, Colombia, Sverige, Finland og Noreg. Dei har vore oppteken av korleis omgrepa pedagogi, education og praxis/practice blir forstått. Vidare har nettverket etablert «conversation of traditions» som eit motsvar til ein utdanningsdiskurs prega av språk frå nyliberalisme og New Public Management. I tillegg står årlege møter sentralt i PEP, der møta er basert på alle sine bidrag, kor samarbeid og felles kunnskapsbasar blir utvikla ved hjelp av tematiske

arbeidsseminar og fordjuping i grupper. Sjølv etter meir enn femten års nettverkssamarbeid har PEP fortsatt høg aktivitet og synlege resultat i form av felles publikasjonar, konferansebidrag og forskingsprosjekt. Forfattarane av boka *Å analysere og endre praksis* av Aspfors, Jakhelln og Sjølie (2021) inngår i den norske greina av nettverket. Dei skriv at dei ser stort potensial av å kunne spreie aktuell utdanningsforskning kor teorien er brukt på norsk, både når det gjeld norsk kontekst, kultur og tradisjon først og fremst for studentar i ulike pedagogiske utdanningar, men også at lærarar og utdanningsforskarar kan ha nytte av boka (Aspfors et al., 2021, s. 185).

3.3 Inspirasjon til praksisarkitektur

Praksisarkitektur reknast som ein praksisteori (Østern & Engvik, 2016, s.22), sjølv om det er store variasjonar i korleis praksis blir definert, kva som teller som ein praksis, og kva som blir satt i forgrunnen i ein praksis (og i forskinga) (Aspfors et al., 2021, s. 16). Det viktigaste skiljet som er sentral for praksisarkitekturen er om praksisteorien har ein epistemologisk eller ontologisk tilnærming. Epistemologi er læra om kunnskap og innsikt, medan ontologi er det filosofiske studiet av kva som eksisterer av korleis røynda blir oppfatta. Med ein epistemologisk tilnærming til praksis er ein primært oppteken av den praktiske kunnskapen og korleis læring skjer i ein praksis (Mahon et al., 2017). Med eit ontologisk perspektiv på praksis vil forskarar fokusere på kva som skjer i praksis, og kva som utgjør den røynda praksis utspelar seg i. Teorien om praksisarkitektur byggjer i stor grad på Schatzki sitt arbeid (Kemmis et al., 2014, s. 29). Schatzki (2002) byggjer sin oppfatning på «site ontologies» som er referert til den staden der praksisen er knytt til (Aspfors et al., 2021, s. 33) og tar for seg det som skjer i røynda, og som gjer forholda i praksisen mogleg på bestemte stadar og bestemte tider. Han skriv om noko han kallar for «Language Games» som opphavelig kjem frå Wittgenstein (1958, 1975), og handlar etter dette synet om å lære seg eller meistre eit språk. Schatzki (2002) skildrar og forstår det å lære og meistre språk som ein delt, kollektiv prestasjon og ikkje som ein einsam, kognitiv prosess (Kemmis et al., 2014, s. 28). Vidare er Schatzki (2002) oppteken av aktivitet, der han legg vekt på det som «skjedde» av aktivitetar ved at dei berre går føre seg i notida, sjølv om dei er orientert mot framtida og som svar på fortida. Etter dette synet er praksis noko anna enn aktivitetar, der det er «stadar for det

sosiale». Ideen om samankopling av arrangerte ting og organiserte aktivitetar er sentral for Schatzki sitt syn på den sosiale røynda. Det er eit ontologisk syn der «forhold» spelar ei rolle i å gjere det mogleg og avgrense menneskeleg handling og menneskeleg eksistens som logisk legg vekt på å hjelpe menneske med å sjå dei materielle tinga som er sentralt i praksisarkitekturen (Kemmis et al., 2014, s. 29).

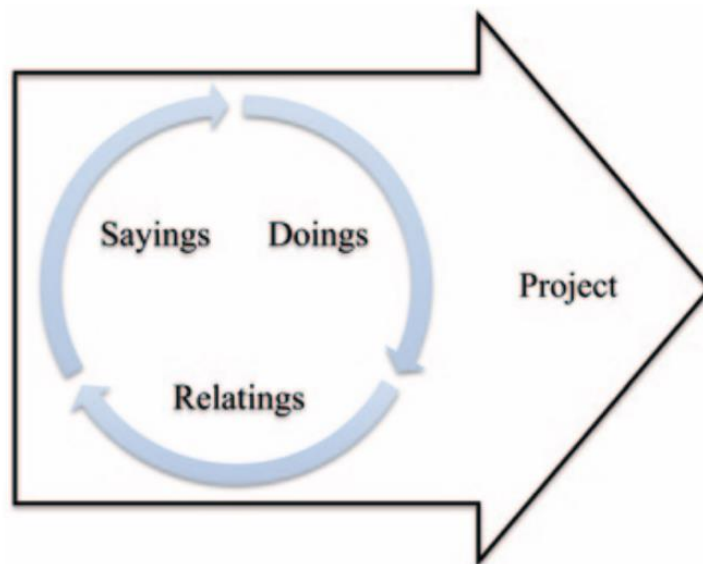
I forhold til Schatzki sin teori som legg vekt på «doings» og «sayings», får Kemmis og Grootenboer (2014) fram at «relatings» av praksis må kome tydelegare fram i teorien sin. Når Kemmis og Grootenboer utvikla teorien tok dei i bruk tilnærming til filosofisk-empirisk undersøking for å utforske utviklinga i tid med praksisfilosofi og teori (Schatzki sin teori) på den eine sida. På den andre sida har Kemmis og Grootenboer tatt i bruk tilnærminga for å utforske korleis praksis utviklar seg gjennom enkeltpersonar sitt språk og handlingar innanfor visse moglegheiter (Kemmis et al., 2014, s. 30).

3.4 Praksis og teorien om praksisarkitektur

Teorien om praksisarkitektur handlar om kva praksisar består av og korleis desse blir avgrensa og moglege ut frå omgivnadane. I boka *Changing Practices, Changing Education* skriv Kemmis et al. (2014, s. 38) at dei retta merksemda mot ein ny type handling: Den praktiske handlinga som er tatt som svar på dei spesielle områda rundt «uncertain practical questions», som vil seie spørsmål som kun kan svarast på ved å *gjere* noko. Kemmis et al. (2014, s.39) skriv at vi møter fleire usikre praktiske spørsmål meir eller mindre konstant, i forma «Kva skal eg gjere no/neste?». Denne handlinga er det Kemmis et al. (2014) skildrar som «praksis» og i den opphavelige, engelskspråklege versjonen av teorien blir praksis skildra som:

*A practice is a form of socially established cooperative human activity in which characteristic arrangements of actions and activities (**doings**) are comprehensible in terms of arrangements of relevant ideas in characteristic discourses (**sayings**), and when the people and objects involved are distributed in characteristic arrangements of relationships (**relatings**), and when this complex of sayings, doings and relatings “hangs together” in a distinctive project (Kemmis et al., 2014, s. 31).*

Ein praksis består altså av: aktivitetar for praksisen, språket for øvinga, og forhold mellom andre menneske og objekt som er karakteristiske og som organisasjonen av praksisen «tilbyr» (Kemmis et al., 2014, s. 30). Desse tre arrangementa henger igjen saman med det som er føremålet i det Schatzki (2002) omtala som «teleoaffektive strukturar» og det Kemmis et al. (2014) kallar «prosjektet til ein praksis». For Kemmis et al. (2014) er prosjektet til ein praksis - kva folk seier som svar på spørsmålet «kva gjer du?». Dei er spesielt oppteken av kva folk i praksisen seier og gjer, og korleis dei forhold seg til andre menneske og ting i løpet av sin praksis, og i forholda som gjer at praksisen kan overleve (Kemmis et al., 2014, s. 14).



Figur 1.0. Korleis praksis henger saman (jfr Kemmis et al., 2014, s. 33).

Ein levande praksis er ein del av det som skjer på ein bestemt stad til ei bestemt tid. Praksisen tar opp ordtak, gjeremål og relasjonar som allereie finst på staden, og engasjerer seg med dei, og legg igjen nokre typar spor/restar som skjedde i utfoldinga av praksisen (sjå figur 1.0). Desse spora/restane blir ikkje berre etterlatt som minner, men også i sjølve praksisen som ein stad for solidaritet. Spora/minna som blir verande att kan vere mellom menneska og dei materielle tinga som er tilgjengelege i til dømes ein kroppsøvingssal. Det kan blant anna vere elevar som henger i ribbevegg, kroppsøvingslærarar som brukar line i staden for volleyball-nett, eller at galleriet blir brukt som ein stad for elevar som ikkje deltar i undervisingstimen. Ein del av desse minna kan seinare bli møtt av andre som kjem inn i praksisen (Kemmis et al., 2014, s. 34). I kroppsøvingsssamanheng kan desse minna vere meir

dei historiske sidene ved ein praksis, som til dømes når kroppsøvlingslærarar held på med «høg aktivitet» som mål for timen, eller måten lærarane brukar idrettslege øvingar og språk frå idrett når dei underviser i å praktisere ein aktivitet. Vidare grunngjev Kemmis et al. (2014, s. 34) at teoriutviklinga for praksis er naudsynt for å fornye utdanningssystemet. I ei røynd med raske endringar er teorien sin intensjon å bidra til å skissere eit syn på praksis som gjer at menneske i praksisen kan førestille seg eit arbeid med å undervise, lære og leie. På same tid er dette gjeldande for meg som ynskjer å bruke undervisningspraksisen til å lære av menneska i praksisen og dei andre føresetnadane som har tyding for praksisen. Kemmis og Grootenboer (2014, s. 6) får fram at ein ikkje kan transformere praksis ved å berre artikulere eit teoretisk språk som kan brukast til å skildre og tolke røynda, men at ein lagar nye måtar å forstå røynda på ved å gjere den forståeleg i nye diskursar - alt saman i nye prosjekt for utdanning. Blant anna ligg det i teorien ein ambisjon om å bidra til ein ny forståing av praksis, og kva som skjer der. I mitt tilfelle ynskjer eg å utvikle ei (ny) forståing av *undervisningspraksisen i kroppsøving*.

I teorien om praksisarkitektur er hensikta å forstå korleis bestemte gjeremål, ordtak og relasjonar henger saman. Det er korleis desse henger saman som gjev praksisen den karakteristiske forma (Aspfors et al., 2021, s. 29). Ein praksis er med andre ord i stor grad ein manifestasjon av historiske tradisjonar og forventningar i den aktuelle situasjonen. I tråd med eit ontologisk perspektiv der alt sosialt liv går føre seg i praksisar, vil ein ut frå dette legge særleg vekt på å forstå det som skjer i kroppsøvingssalen som situert i tid og rom: Det skjer på ein bestemt stad (utstyrsrommet) til ei bestemt tid (før oppstart av timen) og blir heldt på plass av bestemte forhold (språk, relasjonar, klede). I teorien om praksisarkitektur blir dette kalla for «arrangements», som kan bli forstått som ordningar, strukturar eller forhold som er bundne saman på ulike måtar (Aspfors et al., 2021, s. 29).

Arrangementa som omgjev ein praksis, kan gjere det mogleg, støtte, avgrense eller hindre det som kan skje i ein praksis. I teorien om praksisarkitektur blir det definert tre typar arrangement, som alle eksisterer i ein praksis og gjer praksisen mogleg, desse er: kulturell-diskursive arrangement, materiell-økonomiske arrangement og sosial-politiske arrangement. Eg vil no «zoome inn» (Nicolini, 2012) på arrangementa kvar for seg som eit analytisk omgrep, men i det verkelege liv er dei innvevd i kvarandre og vanskeleg å skilje frå kvarandre.

3.5 Tre typar arrangement

3.5.1 Kulturell-diskursive arrangement

Det kulturell-diskursive arrangementet er ressursar som kjem til uttrykk i det vi seier og tenkjer (ordtak), til dømes språk og diskursar som blir brukt i og om ein praksis. Kemmis et al. (2014) skildrar kulturell-diskursive arrangement slik:

Cultural-discursive arrangements (in the medium of language and in the dimension of semantic space) that are the resources that make possible the language and discourses used in and about this practice; these arrangements enable and constrain the sayings characteristic of the practice (for example, constraining what it is relevant to say, or—especially—what language or specialist discourse is appropriate for describing, interpreting and justifying the practice) (Kemmis et al., 2014, s. 32).

Dei skriv vidare at vi brukar språket som ein samtaleaktivitet for å skape mening. Det å lære og meistre eit språk skjer i samhandling med andre menneske (Kemmis et al., 2014, s.30). Språket er ein ressurs som er tilgjengelig for dei som deltek i praksis, til dømes språket ein snakkar (engelsk, norsk), fagspesifikke omgrep, kva tydingar desse får (kroppsøving, matematikk), diskursar i styringsdokument, og normer for formalitet som gjelder i ein praksis (Aspfors et al., 2021, s. 30; Østern & Engvik, 2016, s. 23).

Petrie (2016) har i sin artikkel skrive om dei kulturell-diskursive arrangementa i ein kroppsøvingspraksis. Ho skriv at dei kulturell-diskursive arrangementa i stor grad er basert på historiske praksisar innan sport og helse, og i mindre grad utdanning. Ho skriv også at idretten sin praksis er den som er mest dominerande i kulturell-diskursive arrangementa som påverkar språket i skulen og i læreplanar, noko som også tidlegare forskning får fram (Aasland, 2019). Det kan relaterast til at fleire av lærarane som vel kroppsøving i sin utdanninga har bakgrunn innan sport og idrett, og at interessa for kroppsøving dermed er stor, og blir nærast tatt-for-gitt å undervise i faget. Petrie (2016) har undersøkt barna si oppleving av kva dei lærer i kroppsøving, og får til uttrykk at det er mykje ballspel, og lite læring. Det kjem fram at det er fokus på ballspel i undervisinga, enn at det er læring knytt til samarbeid i team, eller korleis eleven individuelt kan forbetre seg til å meistre

ballaktiviteten. Ser ein dette opp mot læreplanen 2020 kjem det ikkje fram at kroppsøvinga eksplisitt skal ha ballsport, men det står heller ikkje at ein ikkje skal ha det. Petrie (2016) får også fram at kroppsøvingslærarane snakkar eit språk dei elles brukar i skulekvardagen - eit kort og lett forståeleg språk. Eg kan forstå det slik at det kulturell-diskursive forholdet i kroppsøving blir brukt i samhandling lærar-elev, elev-elev og til og med kommunikasjon elevane har med dei materielle eigenskapane.

3.5.2 Materiell-økonomiske arrangement

Det materiell-økonomiske arrangementet er i praksis uttrykt gjennom aktivitet og arbeid i eit materielt rom. Dette er ressursar som gjer det mogleg og avgrensar det som blir gjort i praksisen (gjeremål), ved å mogleggjere kva, når, korleis og av kven noko kan gjerast. Ifølgje Kemmis et al. (2014) skildrar dei materiell-økonomiske arrangementet slik:

Material-economic arrangements (in the medium of activity and work, in the dimension of physical space-time) that are the resources that make possible the activities undertaken in the course of the practice; these arrangements enable and constrain the doings characteristic of the practice (for example, by constraining what can be done amid the physical set-ups of various kinds of rooms and indoor and outdoor spaces in a school) (Kemmis et al., 2014, s.32).

Gjennom kva prioriteringar det er på ressursar, utstyr og hjelpemiddel på skulen og i praksisen opnar dette opp eller avgrensar handlingar som er karakteristiske for praksisen, som til dømes ved å avgrense kva ein gjer i ulike typar rom – innandørs eller utandørs på ein skule (Kemmis et al., 2014, s. 32). Like viktig som aktiviteten eller der rommet handlinga går føre seg er at lærarar har ressursar som er tilgjengelege for å støtte elevane si læring. Petrie (2016) skriv at når eit skur er fullt av ballar, band og kjepler kan dette tyde på at kroppsøvinga er dominert av sport og lagspel. Val og avgjersler for kva utstyr som kjøpast har tydeleg innverknad på korleis elevane tenker å utføre kroppsøving, og gitt kompleksiteten i arbeidsbelastninga deira. Ressursar som er lett tilgjengelege vil vere logiske for kva lærarar bestemmer seg for å undervise i kroppsøving. Petrie (2016) får også fram at det er viktig å vurdere skulen sitt materiell-økonomiske arrangement, på lik linje med korleis utdanningsadministrasjonen og leiinga styrer finansiering, og bestemmer seg for å bruke

budsjetta sine på det som skal bli tilbydt i kroppsøvningsundervisinga. Dersom ein skule har til dømes mykje øydelagt utstyr, der blant øydelagde innebandy-køller kan det vere vanskeleg for kroppsøvingslærarar å legge opp til undervising med bruk av innebandy-køller. Eller at til dømes benkar, mål og tau er utslitt, og ikkje går an å bruke til aktivitetar i undervisinga. Det kan tenkast at det materiell-økonomiske forholdet i kroppsøvningsundervisinga er med på å utvikle elevane sin læring ved å nytte seg av ballar, benkar, mål, kjegler og andre reiskapar skulen har tilgjengeleg.

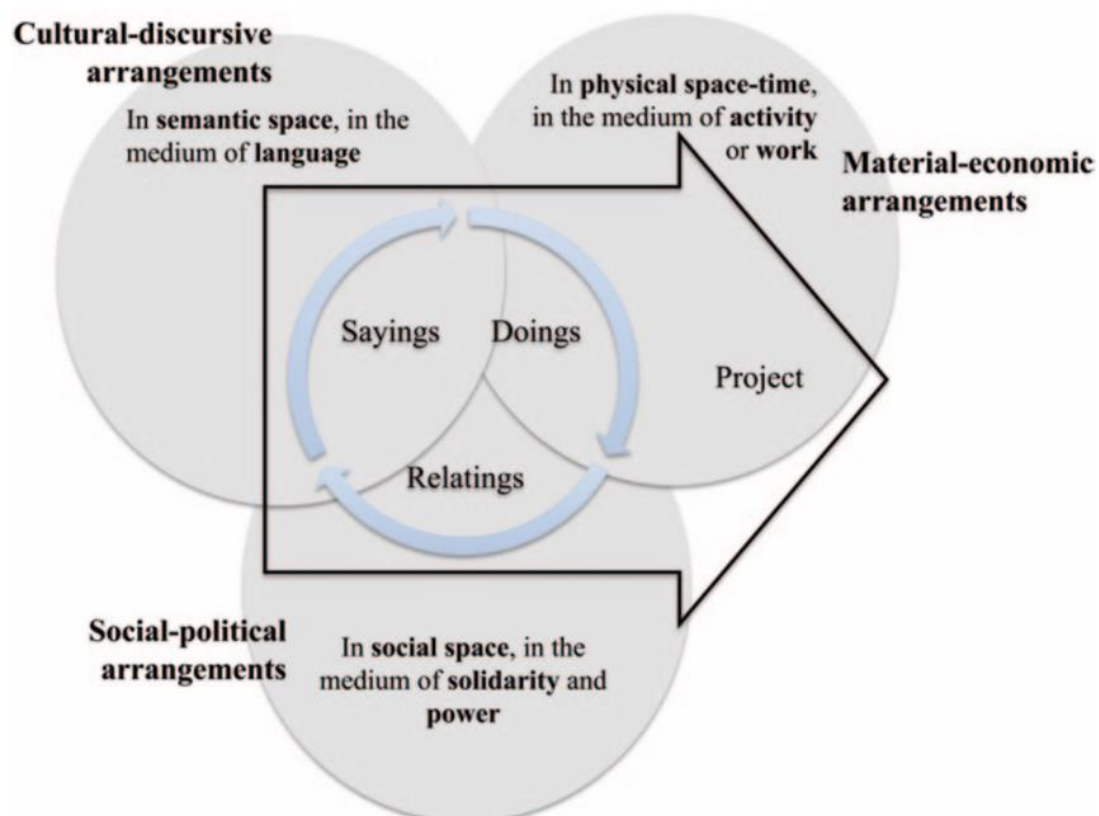
3.5.3 Sosial-politiske arrangement

Det sosial-politiske arrangement er ein ressurs som gjer det mogleg og avgrensar korleis vi forhold oss til kvarandre, som til dømes gjennom sosiale normer, hierarki, maktstrukturar eller (u)formelle roller i ein organisasjon eller lokalmiljø (Aspfors et al., 2021, s. 30). Kemmis et.al. (2014) skildrar det sosialpolitiske forholdet slik:

Social-political arrangements (in the medium of power and solidarity and in the dimension of social space) that are the resources that make possible the relationships between people and non-human objects that occur in the practice; these arrangements enable and constrain the relatings of the practice (for example, by the organizational functions, rules and roles in an organisation, or by the communicative requirements of the lifeworld processes of reaching shared understandings, practical agreements about what to do, and social solidarities (Kemmis et al., 2014, s. 33).

Gjennom relasjonar mellom menneske og ikkje-menneskelege objekt er ressursane mogleg og avgrensar relasjonane til praksisen ved til dømes organisatoriske funksjonar, reglar og roller i ein organisasjon, eller av kommunikative krav i livsprosessane for å nå felles forståing, praktiske avtalar om kva du skal gjere og sosial solidaritet (Kemmis et al., 2014, s. 33). I tillegg skriv Østern & Engvik (2016, s. 24) at for å undersøke dette forholdet i praksisarkitekturen kan ein spør spørsmål som til dømes: Kven får snakke? Kva sosiale relasjonsmønster finst, og kven er synleg eller usynleg (og for kven)? Korleis ser verdsetjing og kritikk ut?

Det er mange måtar ein kan forhalde seg, og etablere forhold i det sosiale rommet ettersom individet handlar i makt - og solidaritet i møte med kvarandre og i røynda (Petrie, 2016). Til dømes skriv Petrie (2016) at måten skulesamfunnet er organisert på har forhandsbestemte roller, der det er klare reglar og ansvar knytt til skulesamfunnet, og den delte forståinga av korleis vi kommuniserer med kven og på kva måte. Petrie (2016) skriv at gjennom erfaring kan ein sjå at både lærarar og elevar blir undertrykt gjennom at dei ikkje er eksperten på idrett og helse, og lærarane som den «profesjonelle» med kompetanse innan pedagogikk, læreplan og deira forhold til elevane blir lite synleg. I tillegg skriv Petrie (2016) at dei politiske maktene er dei som synleg verka som eksperten og kven lærarane skal høyre på. Likevel er det lærarane som synleg har styringa i kroppsøvingsundervisinga. Elevane er med, og skapar relasjonar til andre elevar, men også lærarane i undervisinga. Det kan tenkjast at dei sosial-politiske forholda kan relaterast til menneske i praksisen, men også måten menneska har ein relasjon til dei materielle-økonomiske forholda som vi kan sjå i fig. 2.0.



Figur 2.0. Korleis praksis henger saman med dei ulike intersubjektive romma (Kemmis et al., 2014, s. 34).

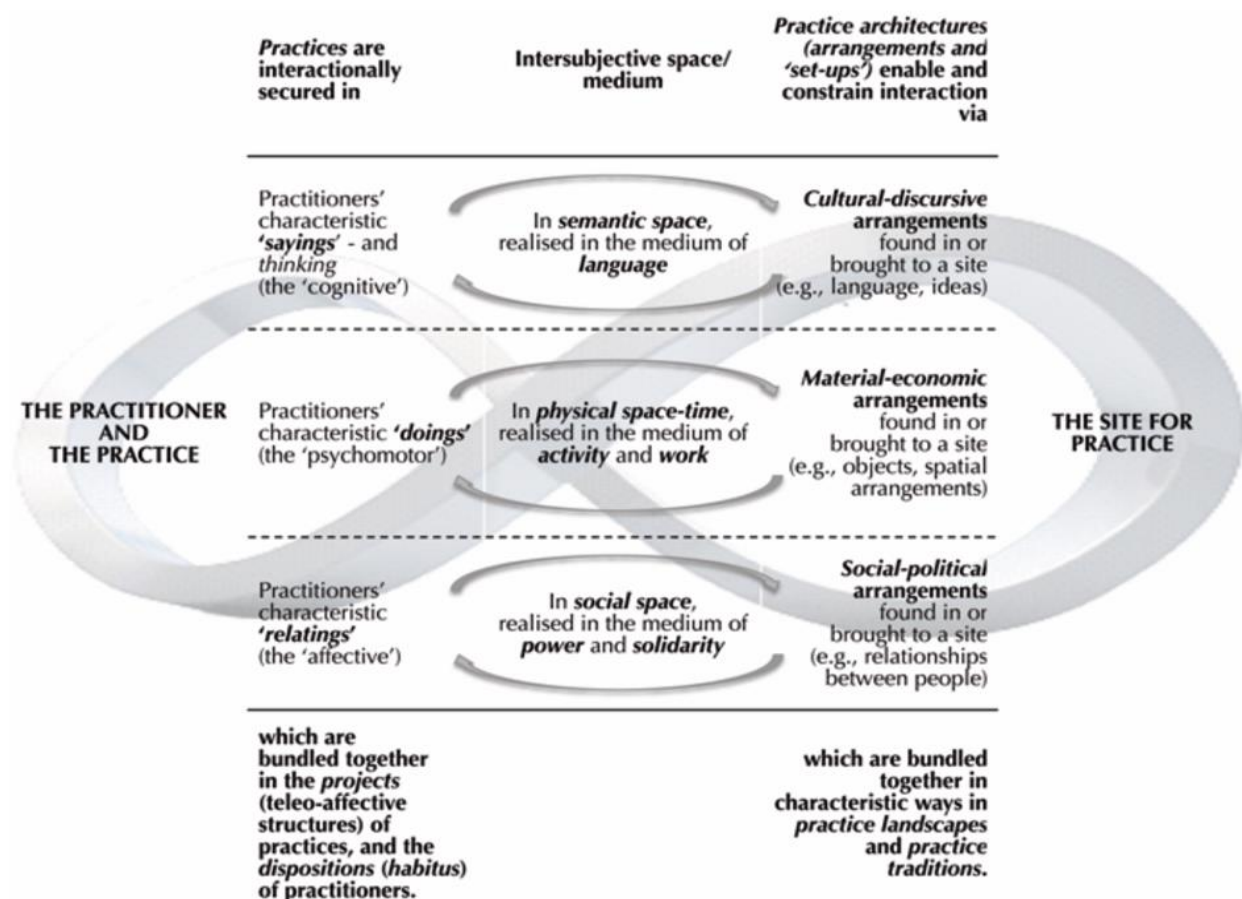
Ifølgje Aspfors et al. (2021, s. 34) er arrangementa rundt ein praksis det som bestemmer korleis ein praksis skal vere (eller ikkje vere). Arrangementa og praksisen er både gjensidige, men det kan også vere slik at det som skjer i praksisen, kan bidra til at arrangementa blir endra. Aspfors et.al (2021) har samanlikna dette med ei rennande elv. Dersom praksisen var ei elv, ville praksisarkitekturane vere elveleiet og elvebreddene som styrer elva sin straum og retning. Samstundes som elva fører sin kraft til at landskapet rundt endrar form. I likskap til denne tankegangen kan ein tenkje at utforminga av skulebygg, og undervisningsrom har innverknad på aktivitetar i undervisinga, samstundes som nye og varierte undervisningsformer (som til dømes leik) påverkar skulebygg, blant anna gjennom språk og romløyserar kor lærarar og elevar kan skifte mellom ulike roller.

3.6 Mellom praksis og praksisarkitektur

I originalmodellen til Kemmis et al. (2014) figur 3.0 kan vi sjå tre kolonnar. Den venstre sida i figuren omfattar mennesket som utfører praksis, som består av kva som blir sagt, gjort og korleis ein forhold seg til andre, og røynda. På den høgre sida, er forhold i praksisarkitekturen, med kulturell-diskursiv, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement. Kolonna mellom praksis og praksisarkitektur er kalla det intersubjektive rommet, og forholda mellom praksis og praksisarkitektur kan seiast føregår i tre rom: semantisk, fysisk og sosialt rom som speglar dei tre arrangementa. Kulturell-diskursive arrangement blir uttrykt i eit semantisk rom der menneske møtast gjennom språk som medium. Materiell-økonomiske arrangement blir uttrykt gjennom fysisk rom (tid og stad), der menneske møtast som kroppar gjennom aktivitet som medium. Til slutt blir sosial-politiske arrangement uttrykt i eit sosialt rom, med menneske som møtast gjennom makt og solidaritet som medium (Aspfors et al., 2021, s. 33). Figuren viser også «infinity loop» som er mellom praksis og praksisarkitektur, som Østern og Engvik (2016) kallar for «feedback loop» eller responssløyfe. Kemmis et al. (2014, s. 36) skriv at forholdet mellom praksisane og praksisarkitekturane er i rørsle og danner responssløyfe, som gjensidig påverkar kvarandre. Responssløyfa kan bli karakterisert for ei læresløyfe med intersubjektivt rom, altså eit rom for kommunikasjon dersom formidlinga fungerer godt. Den utgjer også føresetnadane som gjev moglegheiter eller hindrar det som skjer mellom praksis og praksisarkitekturen.

3.7 Oppsummert

Kemmis et al. (2014) har fått fram sin teori og syn på praksis som er forma av (a) individuell og kollektiv praksis, forma ved (b) det som skildrar praksisarkitektur, slik at (c) ordtaka, gjeremål og relasjonar som er karakteristiske for praksisen henger saman med prosjekt som igjen er, forma av (d) praksistradisjonar som lar oss reproducere praksisen og fungerer som ei samling. Vidare skriv dei at forholdet mellom praksisane og praksisarkitekturane er i rørsle og dannar responssløyfer, som gjensidig påverkar kvarandre. Ein kan dermed seie at praksisarkitekturane er dynamiske og i rørsle, men likevel noko som held praksisar på plass og gjev struktur. Det kjem fram av figur 3.0.



Figur 3.0. Oversikt over teorien om praksisarkitektur (jfr. Kemmis et al., 2014, s. 38).

4.0 Metode

I dette kapitlet vil eg først gjere greie for mine metodeval, som handlar om deltakande observasjon og kvalitative intervju. Deretter vil eg skildre rekrutteringa av utvalet, utviklinga av intervjuguide, gjennomføring av produksjon og vise korleis eg har analysert. Til slutt i dette kapitlet har eg med etiske omsyn knytt til oppgåva.

4.1 Val av metode

Eit forskingsprosjekt si problemstilling er avgjerande for kva for ein metode forskaren bør nytte seg av (Thagaard, 2013, s. 51). Mi problemstilling, som handlar om undervisningspraksisen i kroppsøving, kan undersøkast på fleire måtar. Eg var ute etter å lære og skaffe meg meir erfaringar med å bruke kvalitative metodar, gjennom det å skape eit materiale frå lærarane sin undervisningspraksis i kroppsøving. Mitt ynskje var å utvikle kunnskap, som eg kunne ta med meg vidare i lærarkvardagen og som også kunne bidrege til profesjonskunnskap som allment. Eg ynskja å forstå ein kultur (i mitt tilfelle kroppsøvingskulturen) og få innblikk i korleis menneske handlar over tid, i samhandling med andre i spesielle situasjonar eller settingar (Johannessen et al., 2021, s. 183). Etter ein del lesing om samfunnsvitskap, vurderte eg at eit komprimert etnografisk feltarbeid verka passande.

Etnografi skildrar eit design, og har sterkast røter innanfor fagområdet sosialantropologi (Høgheim, 2020, s. 149). Etnografien skil seg frå dei andre samfunnsvitskapane gjennom den store vektlegginga av feltarbeidet som den viktigaste kjelda til ny kunnskap om personar, samfunn og kultur (Eriksen, 2021, s. 37). Ifølgje Fangen (2010, s. 13) blir etnografiomgrepet brukt breitt, og overlappar med metodologiske retningar som brukar feltarbeid som metode, difor vil eg bruke etnografien som overordna omgrep for observasjonen eg har gjort. Målet med metoden er å kome så djupt som mogleg inn i feltet ein studerar, alt frå månadar til år (Eriksen, 2021, s. 37). Med andre ord undersøke kva menneske gjer (handling), kva dei seier (språk), og samhandling innanfor ei gruppe samt meininga som blir synlege i handling og samhandling. I tillegg påpeikar Schatzki (2012) at for å undersøke den «skjulte» eller «tatt-for-gitt» kunnskapen i praksis må ein kunne få moglegheit til å observere det som går føre

seg i ein sosial samanheng. Dermed blir det ifølgje fleire som har bidrege til utvikla av teorien om praksisarkitektur at det å studere praksis og kva som skjer der, gjennom observasjon eller film er det som er mest eigna (Schatzki, 2012; (Kemmis et al., 2014). I tillegg til observasjon, har eg valt intervju. Aspfors et al. (2021, s. 176) understrekar at ein kan nytte intervju for å høyre med deltakarane om deira skildringar av deira erfaringar og for å kompletterande materiale som kan understøtte eller utvide materiale frå observasjonen. Observasjonen min blir dermed ein referanse til det å kunne spørje lærarane om deira erfaringar, opplevingar, og eigne tankar frå undervisningspraksisen. På den måten har eg valt å bruke den største delen av prosjektet på observasjon for å få kjennskap til undervisningspraksisen. Samt vere til stades over ein lengre periode, og kome tett på praksisen i eit profesjonsfellesskap.

4.2 Forskaren si rolle

I eit etnografisk feltarbeid vil det alltid førekomme fleire måtar forskaren kan tolke ein kultur eller gruppe på. Eriksen (2021, s. 38) skriv at det ikkje finst noko fasiløysing på feltarbeidet, og legg til at feltarbeidet kan vere frustrerande, spennande, keisamt, farleg, utmattande og ein emosjonell påkjenning. Som forskar vil eg prøve å forstå korleis samhandling oppstår, og korleis meining blir skapt, i kulturen og i gruppa (Johannessen et al., 2021, s. 195). Ifølgje Havind (2000, s. 19) er det kommunikative arbeidet viktig i fortolkande metode for å anerkjenne og vidareutvikle intersubjektiviteten og subjektivitet som gjensidig. Dette inneber at tolkingar forskaren gjer både under observasjon og intervju, blir skapa i – og under desse møta mellom to eller fleire personar som er forankra i denne relasjonen. Her har forskaren sine analysar sitt opphav. Forskaren søker etter meiningsinnhald, og det er viktig at den som forskar har både eit praktisk og prinsipielt grep om intersubjektiviteten. På bakgrunn av dette må eg som forskaren forhandle om å bevege meg mellom det eg er interessert i, og det som den utforskande er oppteken av. Wadel (2014, s. 84) skriv at det er umogleg å observere alt, og at «folk flest» kan bli einige om kva dei observerer, men at det er i fortolkinga ueinigheita oppstår. Intensjonen i kvalitative analysar handlar om at forskaren mest mogleg skal møte andre med eit opent sinn, og skape eit materiale basert både på openheit og eigen kunnskap. Likevel blir materialet alltid farga av dei erfaringane og

opplevingane, samt valet av teoriar forskaren tar med seg inn i analyseprosessen av materialet. Det kan tyde på at analysane vil vere prega av forskaren sitt val av analytiske omgrep som møter forskaren sitt eige materiale og perspektiv.

Leseth & Tellmann (2014, s. 14) stiller spørsmål om korleis studentar i profesjonsutdanning klarar å tileigne seg «forskarperspektiv» på litteraturen dei les, og seinare skal bruke i profesjonell yrkesutøving. Dei understrekar at det å halde seg reflektiv til eigen og andre sin framgangsmåte er eit fruktbart utgangspunkt. Refleksivitet er kvalitetssikring i kvalitativ forskning som knyter seg spesielt til korleis det å skape materiale føregår, og om det er gjort på ein slik måte at andre kan ha tillit til det, med andre ord blir det stilt spørsmål om materialet sin pålitelegheit og reliabilitet (dette kjem eg tilbake til i kapittel 7.0). Dei legg også til at forskaren må ha forståing av kva effekt forskaren har på sin eigen forskning, og er eit sentralt reiskap i lesing av kvalitativ forskning (Leseth & Tellmann, 2014, s. 15). I den forbindelse skriv Kvale og Brinkmann (2015, s. 141) at det er viktig å få ein avklaring av kva som finst av forskning på emnet, slik at ein ved å til dømes stille relevante spørsmål kan tilføre ny kunnskap. Meir om dette i kapittel 4.4, no vil eg gå djupare i mine metodiske val.

4.3 Deltakande observasjon

Fangen (2010, s. 12) skildrar deltakande observasjon ved å skildre kva folk seier og gjer i samanhengar som ikkje er strukturert av forskaren. Omgrepet deltakande observasjon er ofte brukt som synonym med feltarbeid, der metoden går ut på å vere «ute i feltet» blant deltakarar i situasjonar slik dei går fram. Forskaren sin måte å arbeide på i feltarbeid viser til den komplekse balansen mellom å vere ute blant folk og delta i deira samhandling, samstundes som forskaren er til stades for å studere og observere. I antropologien sin første fase var ordet feltarbeid gjerne assosiasjonar til at ein skal ut «i bushen», vere blant «dei ville» som var idealet. Ifølgje Leseth og Tellmann (2014, s. 115) er denne forma for innsamling å få ein forståing av menneske sine handlingar, samhandling, veremåtar og verdiar gjennom deltaking i folk sin kvardag. For å vere deltakande må forskaren vere til stades der menneske som blir studert er. Samstundes krev det at forskaren har evne til observasjon og refleksjon av kva som går føre seg (Leseth & Tellmann, 2014, s. 120).

I observasjonar har vi med oss egne erfaringar, kunnskap og forforståingar, og desse vil også vere med å prege korleis vi tolkar observasjonane (Larsen, 2017, s. 104). I undervisinga i kroppsøving vil det oppstå mange typar situasjonar og aktivitetar med og utan bruk av utstyr, individuelt og i grupper, med og utan lærar og andre situasjonar der elevane gjer seg læringserfaringar. Det å skape eit materiale som inneberer å fange opp både handling, språkbruk, relasjonar og materialbruk gjer at eg såg på observasjon (og intervju, sjå 4.4) som ein gunstig tilnærming til å hjelpe meg å skape eit materiale som eg kunne analysere for å belyse problemstillinga.

Sjølv om lærarane ikkje visste nøyaktig kva eg skulle sjå etter, vil eg seie at observasjonen blei skapt i møter mellom meg, dei og tinga/utstyret. For mine undersøkingar forsøkte eg å «gå opent ut» (Fangen, 2010, s. 38) og stilte spørsmål som: «kva blir sagt og gjort i ein praksis som blir kalla kroppsøving?», og «korleis går undervising i kroppsøving føre seg?» Denne tilnærminga blir kalla ustrukturerte eller uformelle observasjonar som tyder på at forskaren ikkje har tenkt ut på førehand kva ein konkret skal observere, eller bestemt faste kategoriar (Fangen, 2010, s. 39). Utan faste haldepunkt anna enn at eg ville sjå kva som verka interessant og tips som eg seinare kan ta i bruk var det dette som var mi interesse for observasjonstimane i starten. Larsen (2017, s. 108) skriv at forskaren ofte skriv ned fortløpande det som forskaren vurderer som relevant og interessant gjennom bruk av loggbok eller dagbok. Denne måten gjev også ein moglegheit for ei fylldig skildring av det ein observerer. Etter kvart som eg hadde observert nokre timar, følgde eg opp det eg hadde sett som verka interessant frå timane tidlegare, og prøvde å notere ned undervegs, blant anna «kven talar i undervisinga, og når?», «kva og korleis gjev læraren tilbakemeldingar/rosar elevane sine handlingar, og kva skjer eventuelt då?», i tillegg til kva aktivitetar og øvingar, og korleis læraren organiserte- og gav beskjedar til elevane. Eg studerte kroppsøvingstimane slik det forløp i omgivnadar og slik undervisinga gjekk føre seg i det daglege. Elevane og lærarane var klar over at det var lærarane og undervisinga som temaet mitt handla om, og som dermed var «gjenstand» for observasjonen. Eg informerte lærarane på førehand om at eg var opptatt av å få med meg mest mogleg av kva dei gjorde i timane og at eg var opptatt av å reflektere saman med dei over noko av det eg hadde lagt merke til i mine observasjonar i etterkant.

I forskarrolla varierte eg mellom fasar der eg ville delta i aktivitetar, og fasar der eg plasserte

meg meir på avstand og distanserte meg frå det som skjedde ved å reflektere over dei inntrykka eg hadde motteke. Thagaard (2013, s. 70) understrekar at forskaren kan endre rolla i feltet etter korleis ein tenkjer at nærveret spelar ei viktig rolle for personane ein studerer. I startfasen valte eg å stå litt på sidelinja og observere, og etter kvart blei det å vere ein del av undervisinga viktig for meg. Eg var ikkje lenger ein utanforståande som skulle observere nokre timar, men eg var til stades i kvar time over ein lenger periode som både gjorde til at eg, elevane og læraren utvikla relasjonar. I tillegg til at eg fann min plass, og kunne hjelpe til der det måtte trengast. Blant anna hjalp eg til med å leggje fram utstyr før timen, undervegs i timen bidrog eg for å få laga til å gå opp, og på slutten av timen kunne eg vere med å rydde utstyr. Etter observasjonane var gjennomført brukte eg notata vidare som verktøy for dei kvalitative intervju eg gjennomførte med lærarane i etterkant.

4.4 Kvalitative intervju

Intervju er ein mykje brukt metode innanfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2018, s. 89). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) er føremålet med det kvalitative forskingsintervjuet å forstå sider ved intervjupersonen sitt daglege liv, frå informanten sitt perspektiv. Tanken er å oppnå fylldig og omfattande informasjon om informanten sin forståing, følelsar, oppfatningar, meiningar, refleksjonar, grunngevingar og erfaringar knytt til eit fenomen eller saksforhold (Leseth & Tellmann, 2014, s. 87). Strukturen i eit forskingsintervju er likt den daglegdagse samtalen, men som eit profesjonelt intervju involverer det også ein bestemt metode og spørjetechnik. Intervjuaren stiller spørsmål og følgjer opp svara som informanten gjev på spørsmåla. Forskaren ynskjer gjennom forskingsintervjuet å hente inn kunnskap uttrykt med informantane sine egne ord (Leseth & Tellmann, 2014, s. 87), som inneberer at intervjuaren er «bevisst naiv» (Dalland, 2020, s. 74) ved at forskaren utviser openheit overfor nye fenomen og unngår ferdige oppsette kategoriar og tolkingsskjema.

Det finst mange måtar å utforme kvalitative intervju på (Thagaard, 2018, s. 90). Sidan eg har bestemt å undersøke kroppsøvingsundervisinga, valte eg halvstrukturert/semi-strukturert tilnærming for kvalitativ intervju. Ved halvstrukturert intervju har forskar eit overordna mål med intervjuguide med spørsmål som er formulert på førehand (sjå kapittel 4.5.2 og vedlegg 1) som utgangspunkt for intervjuet, men spørsmålsstillinga og rekkefølga på spørsmåla kan

varierte (Leseth & Tellmann, 2014, s. 88). I tillegg til at forskaren kan stille oppfølgingsspørsmål der ein finner det naudsynt, ofte for at informanten skal utdjupe eller vere meir konkret (Larsen, 2017, s. 99). Desse supplerast med *prober*, som er spørsmål eller kommentarar som uttrykker at vi lyttar merksamst på intervjupersonen sine utsegn. Prober kan ha ein form som eit spørsmål eller eit kort respons som «ja...», «hm...» eller eit nikk frå den som intervjuar (Thagaard, 2018, s. 96). Både forskaren og informanten bidreg til kunnskapen som kjem fram i intervjuet (Larsen, 2018, s. 99).

Eit gjennomgåande dilemma for kvalitativ forskning er i kva grad spørsmåla og døma forskaren brukar blir for leiande og opne (Thagaard, 2018, s. 95). Som forskar ynskja eg å gå i djupna på eit felt, og då passa eg på at spørsmåla eg stilte oppmuntra informanten til å gje konkrete og utfyllande skildringar (Thagaard, 2018, s. 95). Etersom undervisningspraksis er eit breitt felt, og det er undervisinga, lærarane sine erfaringar og tankar eg var ute etter å få materiale om, ynskja eg å opptre fleksibelt. Sidan eg observerte tre kroppsøvingslærarar med ulike praksisar i måtane dei organiserte, aktiviserte og lærte elevane på, visste eg ikkje på førehand kor intervjusamtalen førte. Eg brukte noko av det eg la merke til i observasjonen som innspel i intervjusamtalen, for å greie ut om relevante forhold som er gjeldande og faktorar som eg verdset i ein lærarkvardag, samt kom eg med mine egne erfaringar frå undervisningspraksis i kroppsøving. Utover dette tok intervjuet for seg blant anna lærarane sine skildringar av spesielle hendingar i undervisinga, og korleis lærarane forstår føremålet og kva lærarane verdset i undervisinga. I tillegg ynskja eg at dialogen skulle vere prega av at vi kunne få fram både felles og personlege forståingar for undervisningspraksisen. I analysen la eg vidare vekt på å bruke teori og anna forskning for å analysere innsamlinga for å kunne belyse problemstillinga. Dette skal eg gå nærare inn på i kapittel 4.5.

4.5 Produksjon av materiale

4.5.1 Utval

Ein vanleg prosedyre i kvalitativ forskning når det gjelder utval er å velje eit hensiktsmessig eller strategiske utval, kor forskaren vel ut deltakarar som ein antar er best eigna til å belyse studien sin problemstilling og forskingsspørsmål (Thagaard, 2013, s. 60). Ein slik

utvalsprosedyre er nyttig for mindre utval, noko ein ofte har i kvalitative studiar og som er gjeldande for min forskning. Eg planlagde å innhente produksjon av materiale frå ein skule med kort pendleavstand, der eg kunne følgje to-tre informantar over ein lengre periode. Med eit lavt tal informantar, ynskja eg at informantane gjerne skulle ha ulik bakgrunn og erfaringar. På denne måten hadde eg ein form for strategisk utval ved at informantane måtte vere tilgjengelege innanfor dei rammene eg allereie hadde satt.

I startfasen av utvalsprosessen tenkte eg at det kunne vere mogleg å bruke praksisskulen og praksislærarane til å finne eit utval av lærarar, som også hadde ynskje om å delta. Eg var så heldig at eg kom på ein nærskule, med god pendlaravstand. Difor snakka eg først med praksislærarane på den aktuelle skulen. Begge desse lærarane hadde kroppsøving som undervisningsfag og var villige til å delta i prosjektet. I tillegg fekk eg moglegheita til å vere med ein annan lærar å observere friluftstimar då eg var i praksis, dette resulterte i at eg kom i kontakt med denne læraren som også hadde kroppsøving på mellomsteget i tillegg til friluftsliv. Denne læraren ville også delta i prosjektet, og eg følgde læraren i kvar einaste kroppsøvingstime i vekene 39-40 og 47-50 utanom symjing. Etter kvart som praksisperioden gjekk mot slutten informerte praksislærarane som hadde kroppsøving i 9.klasse og 10.klasse at planen var å ha mykje eigentrening fram mot jul. I denne samanheng informerte dei også om at dei fekk ein student som skulle ha all kroppsøving- og friluftslivstimar på skulen i ein seks-vekers periode. Dette resulterte i at eg tok ei vurdering og valte å forhøyre meg med dei to andre lærarar eg hadde fått litt kjennskap til, begge desse lærarane underviste i kroppsøving på 8. steget. Eg fekk vere med å sjå periodeplanen fram mot jul, og vi blei einige om at det kunne vere passande, i tillegg at lærarane var villige og interesserte i å delta. Begge var menn, men med ulik bakgrunn innanfor utdanning. Den eine hadde jobba som hovudansvarleg i kroppsøving i fleire år, medan den andre hadde sitt første år. Grunnen til at eg ville forhøyre meg om informantar på mellom- og ungdomssteget var først og fremst med bakgrunn i at eg er student på GLU 5-10 trinn, og fordi eg har ein tanke om at det er mindre lærarstyrt jo høgare trinn ein lærar underviser på. Informantane mine har altså blitt valt ut frå strategi, ved at eg valte deltakarar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske til min problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60).

Eg sa meg fornøgd med utvalet, og landa på ein lærar på 7.steget og to lærarar på 8.steget. Lærarane underviste i kvar sin klasse, og eg vurderte periodeplanen i kvar klasse og temaet

som passande å observere ut frå min problemstilling. Eg presenterte meg i alle klassane, og la til grunn at min forskingsinteresse ikkje var retta mot elevane sin læring eller handlingar, anna enn det at eg kunne ta lærdom i kva mangfald av elevar som er i klassen som eg kan ha i bakhovudet til seinare når ein skal tre inn i lærarkvardagen. Elevane skulle dermed gjere slik som dei pleier i kroppsøvingundervisinga, og delta i det kroppsøvingslæraren hadde planlagt. På førehand hadde eg søkt til NSD både når det gjaldt informasjonsskriv og samtykkeskjema til elevane (vedlegg 4), men etter vurdering med rettleiar og lærarar i den aktuelle klassen fann vi fort ut av at ingen kom til å lese gjennom. Lærarane hadde fått tilsendt informasjonsskriv og samtykkeskjema på mail, og etter perioden med observasjon og til gjennomføring av intervju hadde eg med ekstra eksemplar som vi skreiv under på (vedlegg 3 og 5).

4.5.2 Intervjuguide

Ettersom eg skulle utføre halvstrukturert intervju, ville eg utarbeide ein plan for intervjuet. Ein slik plan blir kalla intervjuguide, som er ein oversikt over relevante tema eller spørsmål til intervjusituasjonen (Høgheim, 2020, s. 133). Ein halvstrukturert intervjuguide gjev moglegheit for å vere fleksibel, noko eg såg på som ein fordel på bakgrunn av at eg kunne ha opne spørsmål, endre rekkefølga på spørsmål, stille oppfølgingsspørsmål og dersom informantane kom innom eit tema som verka interessant kunne eg la informanten fortsette å snakke (Thagaard, 2013, s. 102). Dette medførte også at eg opplevde kontakt og tryggleik, som gjorde at eg fekk dialog om dei erfaringane eg ynskja. Samstundes var eg oppteken av at spørsmåla skulle vere slik at informantane klarte å relatere seg til egne opplevingar og erfaringar, og kunne snakke ut frå det som fanga informanten i det eg fortalde spørsmålet.

Før intervjuet blei gjennomført, gjorde eg pilotintervju av tre medstudentar og ein lærar som var representative for mitt utval. Pilotintervjuet sin hensikt var at eg kunne prøve ut intervjuguiden, men også for å få erfaring med situasjonen som intervjuet (Krumsvik, 2013, s.65). Ifølgje Kvale og Brinkmann (2009, s. 107), og Thagaard (2013, s. 108) lærer ein rolla som intervjuet best gjennom praktisk øving og observasjon av andre, difor ville eg bruke tid på å øve før eg starta innsamlinga. Pilotintervjuet var til god hjelp for å bli betre kjent med spørsmåla i studien, både gjennom rekkefølga og korleis eg burde ordlegge meg for at dei

skulle bli lettast å forstå. Pilotintervjua varte i alt frå 20-40 minutt, alt etter kor mykje erfaringar informantane hadde. Det var få og små endringar eg gjorde med intervjuguiden, anna enn at eg noterte ned for meg sjølv korleis eg kunne ordlegge meg betre eller kva oppfølgingsspørsmål som kunne passe.

4.5.3 Gjennomføring av observasjon

Under observasjonen av kroppsøvingstimane, før intervjua, skreiv eg notatar i ei notatbok. Der skreiv eg om korleis eg oppfattar strukturen i timane, i grove trekk: oppstart, kva som skjedde (aktivitetar og øvingar) og i kva rekkefølge. Eg noterte også ned kva som blei sagt og vist av lærar og elevar i felles og demonstrasjonar. Dersom eg observerte andre situasjonar som eg blei trekt mot og engasjert i, interessante moment og situasjonar (til dømes individuelle tilbakemeldingar), merka eg meg dei og skreiv det ned. Informasjonen om ordbruk og tilbakemeldingar kunne eg bruke i intervjua ved å trekke fram relevante dømer å spørje om i intervjua.

Etter kvar kroppsøvingstime hadde eg og læraren for timen ein liten samtale om aktivitetar og ting som hadde dukka opp i timen. Då eg hadde observert alle timane som var planlagde tok eg med meg notatboka inn i intervjua. Eg brukte den aktivt når det var behov for det, og notata fungerte som eit nyttig reiskap i intervjusituasjonen. Lærarane og eg hadde heile tida noko å snakke om, og eg kunne ta fram aktivitetar og øvingar i konkret kontekst som eg visste dei hadde vore gjennom nyleg. Noko av notata frå observasjonane mine brukte eg i samtalen som til dømes lagdeling, relasjonar og vise-forklare øvingar, og dette blei brukt vidare i alle tre intervjua både fordi vi kom innpå det, men også fordi eg tenkjer at dette speglar mykje av kroppsøvingundervisinga. Til dømes var undervisingstimane i volleyball prega av innlæring av idrettslege teknikkar, då prøvde eg å notere ned kva øvingar som blei gjennomgått, korleis læraren organiserte undervisingsopplegget, kva læraren sa og gjorde i formidlinga, kva elevane spurde om, og korleis denne delen gjekk føre seg. Eg skreiv stort sett ned setningar eller stikkord, der eg rett etter timen kunne skrive ned feltnotata i eit Word-dokument. Eg brukte også eit skjema (vedlegg 2) for å konkretisere teorien eg hadde valt å bruke i studien. Ved eit sånt skjema fekk eg konsentrere meg og leggje merke til forhold i teorien om praksisarkitekturen som eg kunne dra nytte av.

4.5.4 Gjennomføring av intervju

Thagaard (2013, s.100) skriver at utgangspunktet for eit vellykka intervju, er at forskaren på førehand har satt seg inn i sine informantar sin situasjon for å stille gode og relevante spørsmål. Eg ynskaa å stille spørsmål angående mine informantar sine erfaringar frå å undervise i kroppsøvingsfaget, og var difor oppteken av å stille spørsmåla slik at eg inviterte informanten til å reflektere over emna og oppmuntrar til å gje fylldige svar (Thagaard, 2013, s. 100). Eg presiserte heilt i starten av intervjuet at eg ikkje var ute etter kva som er rett og galt, men heller oppteken av å invitere til refleksjonar i ein samtale og gje fylldige svar omkring lærarane sine erfaringar med sin praksis i kroppsøvingsfaget. I tillegg at eg ville bruke nokre av observasjonane som knaggar for å reflektere over planlegging, gjennomføring og sluttarbeid, som eg antok var viktige føresetnadar i kroppsøvingsundervisinga. Intervjua av kroppsøvingslærarane blei gjennomført i veke 50, der eg hadde først eit intervju ein dag, og dei to andre på same dag, dagen etter.

Ifølgje Tjora (2010, s. 96) er det tre fasar i intervjuet sin struktur. Dei første spørsmåla, som han kallar oppvarmingsspørsmål bør vere enkle, konkrete spørsmål om til dømes alder og yrkeserfaring. Dette er spørsmål som krev lite refleksjon, og som er uformelle og ufarlege. Vidare er refleksjonsspørsmåla som dannar kjernen og gjev rom for å gå i djupna på eit tema. Til sist er det avrundingspørsmåla som Tjora (2010, s. 97) hevdar kan leie merksemda vekk frå refleksjonsspørsmåla, og normalisere situasjonen mellom forskar og informant. For at intervjuet skulle opplevast som avslappande ville eg på ny formidle litt om føremålet med intervjuet, at eg ikkje var ute etter riktig og galt svar og til slutt at eg det var ynskjeleg med lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). Vidare fortsette eg på refleksjonsspørsmåla der eg var oppteken av å verke lyttande, engasjert, interessert ved at dette var viktig for meg (Thagaard, 2013, s. 109). I tillegg var det nokre av refleksjonsspørsmåla eg merka meg, som eg ville vite meir om. Difor stilte eg oppfølgingsspørsmål for å få meir detaljert informasjon og nyanserte kommentarar på det informanten skildra. Samt for å skape meir informasjon om refleksjonsspørsmåla nytta eg meg av *prober* som er ein rask og oppmuntrande tilbakemelding som til dømes «ja...», «hmm..» og nikk frå meg. Intervjuet blei avslutta med ein open slutt der eg sa eg hadde fått svar på det eg ynskja, om informanten ville legge til noko, og takka for at dei tok seg tid til intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 161).

Eg nytta også lydopptak for å sikre at all informasjon blei oppfatta. Bruken av lydopptak gjorde at eg som intervjuar kunne konsentrere meg om deltakarane og deira utalingar, samstundes sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet. Lydopptak gjer at intervjuar kan følgje med, be om utdjuping og konkretisering der det trengst (Tjora, 2010, s.120). Samstundes som eg prøvde å notere det viktigaste i intervjuet utan at det skulle gå ut over spørsmåla, og gje personen tilstrekkeleg med merksemd til at intervjuet flyter godt (Thagaard, 2013, s. 112). Intervjua av kroppsøvingslærarane frå skulen varte frå om lag 30-45 minutt. Intervjua blei gjennomført på den aktuelle skulen, i eige grupperom som hørde til skulen. Dette vil eg tru var med på å skape ein roleg og trygg atmosfære ved at lærarane var i kjente omgivadar, samstundes som det gav lite forstyrringar og god kvalitet i lydopptaka. Etter gjennomføringa lytta eg til lydopptaka og skreiv ned på PC det informantane hadde å formidle.

4.5.5 Analyse og transkribering av materiale

I arbeidet sin gang har eg heldt oppe eit skilje mellom produksjon og (formell) analyse av materiale. Det referer til den situasjonen kor forskaren «reiser frå» kontakten med personar i feltet og går over til å analysere og fortolke den teksten som er eit resultat av arbeidet i feltet (Thagaard, 2013, s. 120). Likevel følg ikkje kvalitativt datamateriale analysen kronologisk etter datainnsamlinga. Dette går føre seg parallelt med datainnsamlinga, til dømes å skrive ned analytiske feltnotat eller ein observasjon (Leseth & Tellmann, 2014, s. 140). I tillegg understrekar Leseth og Tellmann (2014, s. 140) at ved å bruke omgrep og kategoriar i feltnotat, skildringar eller intervjurefleksjonar er forskaren i ferd med å tilføre materiale noko meir enn første type abstraksjonsnivå. Dette var også noko eg erfarte i min innsamling. Allereie i observasjonen begynte eg å tenke på korleis praksisarkitekturen kunne kome til syne i kroppsøvingsundervisinga. Vidare skriv Leseth og Tellmann (2014, s. 168) at materialet frå observasjon og intervju er skapt gjennom dei vala forskaren gjer, og i relasjon mellom forskar og den eller dei som blir observert eller intervjua. Forskaren si oppgåve i analysen er å strukturere og systematisere tekstane/materiale som forskaren har skapt slik at det er mogleg å belyse kva tekstane seier om den problemstillinga vi ynskjer å få belyst (Leseth & Tellmann, 2014, s. 145).

Analysar av kvalitativ forskning baserer seg ofte på både deduktive og induktive tilnærmingar (Thagaard, 2013, s. 187): Forskaren jobbar frå data til omgrep eller utvikling av teori (induktiv tilnærming), medan deduktiv tilnærming knyter omgrep frå andre teoretiske bidrag til den teksten vi analyserer. Mine analysar har vore prega av ein deduktiv framgangsmåte, kor eg har kople teorien til Kemmis og Grootenboer (2014) opp mot materialet. Leseth og Tellmann (2014, s. 141) skriv at forskaren må «snu spaden», og teoriar er kanskje det viktigaste hjelpemiddelet for å gjere dette. Det analytiske arbeidet starta ved at eg tok feltnotata, transkripsjonar, lydopptak ut av «feltet» og «inn på kontoret».

Eg transkriberte intervjua til tekst fortløpande etter at dei var gjennomført. Eg forsøkte å skrive ordrett, men som Kvale og Brinkmann (2015, s. 208) er det ingen korrekte standardsvar på spørsmål om utveljingar av dei mange dimensjonane av munnlege intervjusamtalar som skal med i den skriftlege transkripsjonen. Eg inkluderte lydar som «eh», «mm», latter og sukk, og satt mellomrom og punktum der det hørtes naturleg etter mange gongar med lytting. Etter å ha lese over intervjua fleire gongar prøvde eg å sjå etter mønster og samanhengar (Leseth & Tellmann, 2014, s. 143), før eg fargekoda utsegn og handlingar (Krumsvik, 2019, s. 121). I denne fasen var eg merksemd på korleis ting gjentok seg i dei tre ulike intervjua, og korleis noko stod fram som viktig å seie og gjere. Måten materialet blei skapt på, og dei omgrepa eg valde å nytte meg av, reflekterer til den forståinga eg har i forhold til innsamlinga (Larsen, 2017, s. 113). Etter transkriberinga var gjennomført, noko som resulterte i over 13 000 ord, i tillegg til observasjonsnotata starta eg prosessen med å forkorte tekstane. Denne prosessen blir kalla meiningsfortetting, og kan vere til hjelp for å forenkle lange og komplekse tekstar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Eg var lenge usikker på korleis eg skulle fortsette på analysearbeidet, og forsøkte å bruke teorien om praksisarkitektur som eit analytisk verktøy for å konkretisere dei tre arrangementa i analysen endå litt meir. Etter kvart vurderte eg det som hensiktsmessig å la materialet strukturere analysen ut frå det som var mest dominerande i datamaterialet, med å ha praksisarkitekturen i bakgrunnen. Eg hadde difor ein tanke om å lage forteljingar for å illustrere timane, samstundes som tankane og refleksjonar til lærarane skulle vere godt synleg. Eg prøvde dermed å gå tilbake til den opprinnelege historia gjennom feltnotat og slik eg hugsar, og prøvde å unngå å «gå vill i jungelen» av transkripsjonar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 219). Difor håpar eg at illustrasjonane av observasjonane (kap. 5.1-5.6) blir forstått

som lettlest og tydeleg form ved å bruke presens. Intervjusamtalane blir nytta i analysen (kap. 5.1-5.6) til å underbygge observasjonen, og blir fortald i fortid.

4.6 Etiske omsyn

I denne masteroppgåva har eg vore saman med menneske for å samle inn materiale til min problemstilling. Dette medfører ein del etiske omsyn. Kvalitativ forskning inneberer ofte ein spenning mellom ynskje om å oppnå kunnskap, og ynskje om å ta etiske- og moralske omsyn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 96). I forkant av prosjektet søkte eg til Norsk samfunnsvitskapelege datateneste, NSD, som gjeld for studiar som handlar om personopplysningar, anten direkte eller indirekte (NSD, u.å). Prosjektet gjeld det forskingsetiske feltet, kor det blant anna blir stilt krav til informert samtykke, informasjonsskriv, samt konfidensialitet (De nasjonale forskingsetiske komiteene, 2016). Då oppgåva blei godkjent (vedlegg 6) tenkte eg på kven som kunne tenkje seg å vere med på prosjektet. Med ynskje om å vere til stades over ein lenger periode i kroppsøvingsundervisinga tok eg utgangspunkt i praksislærarane mine. Som nemnd blei dei strategiske og praktiske vurderingane viktige, difor hørde eg med tre andre lærarar på skulen. Eg fortalde kort om prosjektet ut frå informasjonsskrivet, og at undervisinga, kva lærarane (og elevane) seier og gjer skulle gå føre seg på den same måten som det elles ville gjort, uavhengig om eg var til stades eller ikkje. Eg understreka at dei ikkje trengde å svare med ein gong om dei ville delta, men at det kunne vi snakkast om etter kvart. Vidare sendte eg informasjonsskriv og samtykkeskjema til lærarane på mail slik at dei kunne lese gjennom og kome med spørsmål før dei svara på om dei ville delta. Forskaren har ansvar for informasjonsplikt som handlar om at forskaren sørger for at dei som tar del i undersøkinga, forstår kva som er undersøkinga sitt opplegg og formål (Leseth & Tellmann, 2014, s. 192). Informasjonsskrivet inneheldt også informasjon om kven som har tilgang til intervjumaterialet, og deltakarane sin moglegheit for tilgang til transkripsjon og analyse av datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 105). I tillegg til at skrivet viste til prosjektet sitt føremål, at all informasjon vil bli behandla konfidensielt, at prosjektet er anonymt og at lydopptaka vil bli sletta etter avslutta forskning. Samtykkeskjema skal informere om studien sitt mål og design, kva moglege risikoar og fordelar som kan førekome ved å delta i

prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Lærarane verka positive og sa seg villig til å vere med i prosjektet.

Eg snakka jamleg med informantane mine om undervisingspraksisen, men også opp mot teorien om praksisarkitektur slik at informantane skulle få ein oppleving at dette var noko dei hadde kjennskap til. Dette er tett knytt opp til kravet om frivillig deltaking. For fritt samtykke føreset at informantane forstår kva dei samtykker til, og at dei som deltar gjer dette heilt frivillig og at dei når som helst kan trekke seg frå prosjektet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 192). I fasen etter innsamling, var det tilbake til «kontoret» for å analysere og drøfte. I denne delen valte eg å erstatte deltakarane sin namn med fiktive namn (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106), og eg har kalla lærarane Lars, Jonny og Frank.

Konfidensialitet handlar om at materiale som er produsert ikkje skal kunne identifisere deltakarane som privatpersonar. Summen av dei potensielle fordelane ved å delta i undersøkinga, og meininga av den uoppnådde kunnskapen, bør veie tyngre enn risikoen for å skade deltakaren og dermed gjere det fordelaktig å gjennomføre undersøkinga (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Som forskar og lesar av forskning må ein erkjenne at dei funna ein forskar gjer, alltid er frå perspektiv. Det finst ikkje noko perspektiv frå «nowhere» og at det er forskaren som vel spørsmål, metodologiske framgangsmåten og ikkje minst den empiriske konteksten i både tid og rom som forskinga plasserer seg i (Leseth & Tellmann, 2014, s. 189). Forskaren må vere klar over intimiteten og openheita som ofte går føre seg i kvalitativ forskning, som kan føre til at deltakarane gjev opplysningar dei seinare vil angre på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Her vil også forskaren sin ærlege, rettferdige, empatiske engasjement vere merkeverdig i forbindelse med kvalitative intervju. Dette då intervjuaren er den viktigaste for å innhente ny kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

5.0 Analyse

I det følgende kapitlet vil eg presentere nokre sider ved undervisningspraksisen til lærarane Lars, Jonny og Frank (og elevane) som eg følgde over ein lenger periode. Eg «zoomar inn» (Nicolini, 2012) på undervisningspraksisane og har ut ifrå mitt materiale skapa illustrasjonar frå timane, basert på mine ulike observasjonar. I dei påfølgande avsnitta som har seks underkapittel (5.1- 5.6) utdjupar eg illustrasjonane om observasjonane med intervjusitat og samtalar eg hadde med lærarane. Eg beit meg merke i at mykje skjer før kroppsøvingstimane starta formelt, og vil med dette først konstituere undervisingstimane ved å undersøke nokre sider ved korleis ein time startar formelt og uformelt (kap. 5.1). Vidare vil eg ta for meg lærarane sitt språk og tilbakemeldingar (kap. 5.2), etterfølgd av kva tilbakemeldingane frå lærarane har å seie for utviklinga og læringa til elevane (kap. 5.3), samt lærarane som styrande leiar (kap. 5.4), og å vere i relasjonar (kap. 5.5). Til slutt kjem lærarane sin organisering i kroppsøvingsspraksisen til syne (kap. 5.6). Som eit teoretisk grep har eg forsøkt å knyte dei tre arrangementa i praksisarkitekturen opp til materialet i analysen, noko eg kjem tilbake til (kap. 6.0).

5.1 Minuttane før kroppsøvingslæraren ropar «Inntil veggen» og oppstarten av kroppsøvingstimen

Eg står i kroppsøvingssalen og ventar på at timen skal begynne. Først kjem ein elev, så kjem ein til. Begge elevane går direkte mot Frank. Frank står på bakrommet og låser opp skap og dører. I skapet finn Frank tre skumballar. Elevane har ikkje på seg treningstøy, og forklarar til Frank at dei ikkje skal vere med i timen. I det døra inn til kroppsøvingssalen opna seg, forsvinn dei to elevane på galleriet. Fleire elevar kjem inn i kroppsøvingssalen. Dei ivrigaste først. Elevane spring rundt i kroppsøvingssalen, ropar og herjar. Frank ventar. Elevane veit at dei tre skumballane skal brukast. Dei ivrigaste elevane set i gong med å kaste til kvarandre. Etter kvart som det kjem fleire elevar ropar Knut: «Kan vi få fleire skumballar?» Frank er kort i kommentaren: «Dette veit du godt, Knut». Til slutt kjem dei to-tre siste, desse går stilt og roleg inn i salen og stiller seg automatisk opp langs kortveggen.

«Sytten, atten, nitten, også er Lise og Kaja sjuke i dag. Okei, då samlast vi inntil veggen». Alle elevane, utanom dei to sjuke, stiller seg opp på linje inntil veggen. I dag med ansiktet mot læraren og etter farge på t-skjorta eller genseren. I går etter kva månad dei hadde bursdag, frå januar til desember. Læraren posisjonerer seg, som alltid, midt føre linja elevane står på, med ansiktet mot elevane. Han står klar før alle elevane er stilt opp til veggen, og seier til elevane høgt og tydeleg: «Då må vi kome oss fort på plass og høyre godt etter». Ro og merksemd gjelder. Det trengs for at alle elevane skal få med seg den same beskjeden. Ved prating eller uro flyttar læraren seg mot elevane der det er naudsynt. Av og til treng læraren kun å sjå på eleven/elevane for å få ro. I andre tilfelle må det irttesetting til: «No må vi følgje med her». Hjelper ikkje dette blir elevane flytta etter instruks frå lærar. Når det blir roleg informerer lærarane elevane om kva som skal skje i kroppsøvingstimen, med påfølgjande samtale om reglar for aktiviteten, laginndeling, materielt utstyr som er naudsynt til aktiviteten, som køller og ballar i innebandy.

Dei to illustrasjonane viser starten på ein kroppsøvingstime i to steg frå elevane kjem inn i kroppsøvingssalen (uformelt) til elevane står klare inntil veggen (formelt). Eg skal no fortelje fleire sider ved oppstarten av undervisingstimen, og kva lærarane har fortalt meg.

Frank fortalde at han brukar skumballar for å aktivisere elevane som var ferdigskifta og klare, som ein venteaktivitet til resten av elevane var komen inn i kroppsøvingssalen. Tanken hans var at han ville sleppe at elevane hoppa og klatra på tjukkas, og at dei sjølve byrja å hente ut (u)nødvendig utstyr. På same tid ville han ha eit materielt utstyr som bidrog til leik og glede. Frank hadde, saman med elevane, blitt einige om at elevane fekk styre kva aktivitet dei ville gjere. Det skulle tross alt vere «fri leik» før timen formelt starta. Elevane som var klare kunne halde på med noko «kjekt» før dei siste elevane var ferdigskifta og kom inn i salen. Ifølgje Frank var det bonus å skifte raskt for å halde på med skumball. Det å vere rask med å skifte blei premiært med aktivitet – noko Frank hadde inntrykk av at dei aller fleste likte godt. Frank hadde tidlegare hatt mykje aktivitetar med skumballar, og han nemnte blant anna at det å kaste ball til kvarandre, ti-trekk og andre leikar var elevane vaksne nok til å organisere sjølv, akkurat slik dei gjer i friminutta. Sjølv om det skulle vere fri leik var det også reglar. Det første var at det ikkje var lov å sparke og skvise skumballen. Det andre var at tre skumballar var nok. Likevel var det fleire elevar som prøvde å få Frank med på å ta ut fleire ballar. For Frank var det viktig med stor grad av inkludering og høg deltaking. Han landa på at tre ballar

tok vare på dette aspektet.

I dei to andre klassane la ikkje lærarane opp til aktivitet før timen formelt starta. Elevane tok ikkje ut utstyr, men styrte seg sjølv i ribbevegg og tau. I tillegg var det mange elevar som stod med læraren og prata om alt frå skulerelaterte ting til kva aktivitetar som skulle prege undervisinga. I neste kapittel (5.2) er undervisingstimen starta. Undervisinga var prega av mykje små og korte kommentarar, og tilbakemeldingar til elevane. I tillegg får vi høyre lærarane sine tankar om eigen språkbruk i kroppsøvingundervisinga - i samtale med meg i etterkant av timane.

5.2 Lærarane sitt språk og tilbakemeldingane til elevane

«Bra folkens», «kom igjen no», «føre ball i salen», «samle oss inntil veggen», «hent benk, og gå opp der oppe», «prøve å ikkje gjere..», «flott, Kaja». Lærarane sine tilbakemeldingar er med stor entusiasme og iver, alltid retta mot elevane og i dialog med deira forklaringar og tilbakemeldingar. Lærarstemma bærer høgt og tydleg i rommet og høyrast lett på god avstand. Her går humor og alvor hand i hand. Lærarkroppane er synlege med «mykje armar og bein» når dei viser og forklarar aktivitetar. Fleire gongar kjem læraren tett på eleven, og kan til dømes sei «nydeleg mottak», «bra Knut», «så flott, bra jobba», «no er det betre ja», «kom under ballen, så har du kontroll». I volleyball er det fokus på idrettslege teknikkar med spesifikke tilbakemeldingar, som til dømes «prøve å knekke litt meir i knea» og «spre fingrane endå meir ut til sidene». I nokre situasjonar vil læraren stoppe aktiviteten for å gå vidare til neste element eller starte med ein ny aktivitet, i forstyringar kunne læraren sei: «hald ballen i ro, Håkon» og stoppa aktiviteten for alle.

Eg spurde Lars, Jonny og Frank kva tankar dei har rundt sin eigen ordbruk i kroppsøvingspraksisen. Jonny prøvde å ikkje vere «voldsomt belærande» og unngjekk «no kunne du ha». Viss han måtte bruke slike ord var det til ein veldig sterk elev som Jonny ville utfordre. Han var varsam med å gje tips til elevar som ikkje har spurt om det. Det kunne elevane lett oppleve som at ein ikkje fekk det til, og vere lite oppmuntrande for elevane. Han fortalde at elevar kan oppleve det som masete og lite motiverande, og at det same også er gjeldande i klasserommet. Frank indikerte noko av det same: «Mykje handlar om å vere

pedagogisk». Han var oppteken av å skryte heller enn å fortelje kva elevane ikkje får til. Lars fortalde at han også brukte mykje av tida si på å gje positive tilbakemeldingar til elevane. Han la vekt på å snakke med elevane, vise stort engasjement for gode haldningar og handlingar, spesielt då elevane var gode medspelarar. I tillegg opplevde Lars at elevane ynskja å prøve vidare når det var rom for å gjere feil, og som han sa: «*elevane må ikkje få følelsen av at lærarane er ute etter å ta deg*». Gjennom timane er det å gje tilbakemeldingar ein stor del av undervisinga. Neste kapittel (5.3) er døme på korleis tilbakemeldingar frå lærarane til elevane blir brukt i undervisinga til å understøtte utvikling og læring.

5.3 Elevane sin utvikling og læring – kva tyder tilbakemelding frå lærarane

«I dag står det volleyball på planen. Vi skal øve på fingerslag. Kan du kome fram hit, Peder?» Peder går vekk frå kortveggen og stiller seg ved sidan av Frank. Frank uttrykker: «Sett deg ned på rumpa, form hendene som ein trekant, og press albogane ut til sidene». Frank står klar med ballen. Han kastar ballen ned på hendene til Peder som sit klar. Peder skyver frå og ballen kjem i retur til Frank. «Akkurat sånn ja, flott Peder! Sånn skal det gjerast». Frank er ivrig og nøgd. Dei gjentar dette tre gongar og viser korleis elevane skal øve på fingerslag. Resten av elevane står framleis inntil veggen. «Ja, då går Kari og Petra saman, Ingrid og Felicia, Ane og Oline, osv..».

Lars brukte mykje tid på å vise og forklare korleis øvingar skulle gjerast. Han sa det handla om tid, og det er avgrensa kor mykje tid dei hadde på ein idrettsaktivitet. På same tid underbygga han dette med at det var lettare, og tok mindre tid å vise idretten med å «vise og forklare», også kalla deduktiv tilnærming. I motsetning til om elevane skulle prøvd sjølv, og funne ut korleis teknikken skulle gjerast. Lars gav positive tilbakemeldingar med eitt stort engasjement, nokre gongar med ein gong og andre gongar når det passa seg i form av «*så flott, bra jobba*» eller «*no er du inne på det, viss du prøver litt meir av det her*» og viste resten med armane i døme på fingerslag.

Ifølgje Jonny gjev lærarar ofte tilbakemelding i form av «prøv det» eller ordlegger seg på ein lite positiv måte for elevane, men som han sa: «*det er vanskeleg å vite kva elevane føler akkurat då læraren gjev tilbakemeldingar*». Han fortalde vidare:

I nokon tilfelle er det jo nokon som bommar fullstendig på fingerslag, og då at eg er medviten på at ein ikkje seier no må du prøve å forme henda i ein trekant, og bøye olbogane.

Jonny opplev at elevar tydeleg viste sitt misnøye i kropp og ansiktsuttrykk og ikkje responderer godt på slike tilbakemeldingar. Jonny ville helst vise for elevane at han ser dei, samstundes som elevane får vere med å reflektere over eiga utvikling og læring. Han føretrekk å seie: «bra forsøk» og «såg du no kva du gjorde?» når ting går bra. Det gjev betre effekt å appellere til refleksjon hos elevane, og for Frank er det viktig å fange opp det elevane ikkje får til, slik at han kan støtte dei. Det er viktig for han å merke seg om elevane gjer som Frank har sagt, og ikkje får det til. Eller om elevane ikkje høyrer etter og gjer noko heilt anna. Vidare fortalde han at han etter kvart kjenner elevane godt og veit kva han kan forvente av dei. Som ein del av undervisinga har lærarar stort ansvar for å rettleie og følge opp elevane til ei kvar tid. I neste kapittel (5.4) er det to illustrasjonar frå undervising som viser lærarar si rolle med å styre og organisere undervising.

5.4 Lærarane som styrande leiurar

«Vi fortsetter med volleyball, og brukar den første delen på teknikk før vi skal spele etterpå». To og to går saman. Pasningane blir spelt fram og tilbake. «1,2,3,4,5 ooii..» lyder det frå ei gruppe. Frank går rundt til gruppene, stoppar og forklarar. «Når skal vi spele?» spør Simon. Fleire elevar uttrykker at dei vil spele. Til slutt er det tid for spel. Frank tar utgangspunkt i to'ar gruppene og delar inn i lag. «De kan vere her. De går bort dit. De går på den andre sida. Då er det berre å setje i gong». Pasningane går fram og tilbake. Fram og tilbake. Ei hand der, ein fot der, og direkte pasning er noko som prega speløvinga. Frank går rundt og forklarar at elevane skal øve på grunnslaga, og prøve på eit godt samarbeid i laget. To pasningar der, før det er tilbake til det elevane sjølv har lyst til.

«Det er tid for innebandy, ropar Jonny. 1, 2, 3, 4, 1, 2, 3, 4 osv. Einarar her, toarar her, trearar her, firarar her. Ta med dykk ein benk og plasser i hjørnet. Innebandy-køllene ligg der borte. Einarar og trearar kan starte. Vi er i gong». Minuttane går. Mål etter mål. Bytte. «Stopp, ropar Jonny. Stopp ballen. Kva regel kan vi ha for å løyse det her?» «Kan ikkje den første

touchen vere fri?» svarar Daniel. «Jo, vi prøver det». Ballen er nesten allereie komen på motsett side.

Frank fortalde at volleyball var ein aktivitet der det er vanskeleg å få til spel om elevane ikkje kan teknikkane. For at elevane skulle lære teknikkane var det viktig at dei fekk øve på basisslaga, finger- og bagger-slag. Det å øve skulle gjere det mogleg å få til eit spel. Til tross for at lærarane la vekt på teknikkøving, som blei nøye undervist, gløymde elevane desse i speløvinga. Frank heldt fram med aktiviteten, og forklarte elevane kva dei skulle gjere utan å ta over spelet. Han forstod at det var viktig for elevane å slå pasningane «*Slik dei ville*» og «*slik dei tenkte fungerte best*» - som var langt unna det Frank hadde undervist. Vi snakka om at det kanskje var vanskeleg å ha progresjon i undervisinga, då perioden med volleyball er avgrensa. Etter kvart nemnde Frank at det kanskje ikkje var det kjekkaste og mest motiverande å øve på teknikk i store delar av timane. Frank ynskte ikkje å stoppe aktiviteten, men stoppa nokre gongar spelet for å leggje på nye element eller reglar om noko gjekk skikkeleg galt der og då. Nokre gongar blei det berre tull og ikkje noko av det som var gjennomgått i undervisinga kom til syne hos elevane. Då fekk Frank ein grunn til å stoppe spelet, og å ta ein samtale om oppgåva. Jonny derimot, fortalde av erfaring at han prøvde å unngå å stoppe spelet for å gje mange nye beskjedar, då rytmen i spelet ofte blei vekke, og den nye regelen kunne øydelegge meir enn kva den nye regelen klarte å påverke spelet. I nokre tilfelle opna lærarane opp for at elevane kunne kome med innspel på reglar, og då gjerne i starten av aktiviteten. Jonny hadde eit tilfelle i hjørne-innebandy der elevane gjentatte gongar stoppa spelet for å diskutere. Innebandy-ballen hoppa av og til over benken, og elevane diskuterte kven som skulle starte med ballen igjen. Jonny erfarte også at elevane forstod godt at læraren stoppa aktiviteten for å løyse eit problem. Samstundes opplevde Frank på mellomsteget at tida til å vere aktive i timane var veldig viktig. Han ville ikkje bruke tida på å terpe på reglar, som nokre elevar uansett ville klage over. I samtale med lærarane har dei kome inn på at elevane er ulike, der nokre elevar kan klage over ting berre for å klage. Medan andre ikkje seier noko. Difor er det viktig at lærarane kjenner elevane, og dannar grunnlag for at elevane seg i mellom også har det trygt og godt slik at ein unngår unødvendig problem og styr. I neste kapittel (5.5) får vi innblikk i kva relasjonar har å seie for elevar.

5.5 Å vere i relasjonar

«I dag skal vi, som de veit, ha uthaldstrening. Vi skal springe i skogen. Eg viser kor løypa går. De kan eigentleg berre starte å følgje etter meg, på ei lang rekke». Elevane følg på. Opp og ned. Det er steinar, blad, kvist, rot og mykje meir i skogen. Heldigvis er det ikkje regn og glatt denne dagen. Tilbake til start. Elevane fortsett å springe i den same løypa. Mari står igjen. Lars går bort for å høyre kva som er gale. Mari ser på resten av klassen som spring rundt i skogen, før ho seier med låg stemme til Lars: «eg er sliten og eg vil ikkje meir». Lars forstår at Mari nødvendigvis ikkje er sliten, men heller at ho ikkje vil vise for dei andre i klassen at ho ikkje meistarar springinga like godt som dei. Lars set seg ned på huk ved sidan av Mari, og seier: «Du spring i ditt tempo, og tar pause når du må, det er heilt lov. Det spelar ingen rolle for meg. Det viktigaste for meg er at eg ser at du prøver, og jobbar ut frå dine føresetnadar og pushar deg litt». Mari startar så smått å springe igjen. Etter ei runde tar Lars ut armen og indikerer at Mari må stoppe. Han klappar Mari på skuldra og seier: «du spring som ein tornado» Mari smiler og seier: «det går veldig fint».

Ifølgje Lars trong elevane ofte stadfesting i form av ein kommentar. I illustrasjonen med Mari kunne Lars sjå at Mari var sliten, likevel kunne Lars sjå at ho fortsette å springe etter ein liten pause. Mari viste tydeleg til Lars at ho trong støtte og tryggleik. Gjennom motiverande ord og godt kroppsspråk fekk Lars skaffa Mari den vesle motivasjonen ho trong for å delta på lik linje med resten av elevane. Ved at Lars hadde fokus på Mari, mista han kontroll over dei andre elevane, og gjekk dermed oppover i skogen for å skaffe seg betre oversikt. Det same fortalde Frank, då han uttrykte at elevar ofte trong stadfesting i form av ein kommentar, eit blick eller høyre på ei historie eleven hadde opplevd som likna det dei skulle gjere i timen. Elevane var oppteken av kor læraren var då han gjekk rundt. Lars fortalde at elevar ofte «leita etter han», slik at elevane kunne få stadfesting om det var ein god pasning, bra slag eller berre ein fin kommentar. Lærarane stod som regel på utsida av aktiviteten og observerte kva som gjekk føre seg. Ifølgje lærarane verka det som at elevane var opptekne av å ha kontroll på læraren, både for at elevane ynskte å bli sett, men også for å kunne styre på med det elevane sjølv ville.

I kroppsøvingsundervisinga gjekk det føre seg mykje aktivitetar både individuelt og saman med andre. Med og utan utstyr og hjelpemiddel. I rørsle kan det ofte skje både store og små

skadar. Lærarane var blant anna opptekne av at elevane kunne få vondt eller skade seg i undervisinga. Lars fortalde at når han såg nokre skade seg var han raskt til stades for å spørje eleven korleis det gjekk. Vidare fortalde han at det var viktig at elevane føler seg sett når elevar skadar seg. Frank hadde ein meir avventande haldning, og la vekt på at etter kvart som han kjenner elevane vel han avventande haldning der han såg an kven og kva situasjonen handla om, før han vel å «vere til stades» og kommentere eller «hjelp». I desse tilfella var lærarane opptekne om det oppstod skade eller situasjon som trong oppklaring, på same tid som ein elles må vere til stades og følgje med.

Som nemnd har alle lærarane komen inn på at den viktigaste rolla i lærarkvardagen er å skape gode relasjonar, og bli kjend med elevane. For Frank er relasjonar mellom lærar-elev ein avgjerande faktor for korleis han handterte ulike situasjonar. Ifølgje Jonny er kroppsøvingsundervisinga spesielt viktig, då elevane brukar kroppane sine og lærer på ein annan måte enn i klasserommet. Jonny fortalde at han ofte snakka med elevar før og etter timar, og i friminutt. Han grunngav dette med at elevane ofte var meir avslappa i slike settingar enn i sjølve undervisinga. Døme på samtalar Jonny hadde med elevane var blant anna kva aktivitetar elevane kunne tenkje seg å ha i kroppsøvinga – der han brukte tid på å syne elevmedverknad for elevane. I tillegg fortalde Lars at etter kvart som han kjenner elevane og veit kva dei likar, valde han ofte aktivitetar i kroppsøvingstimen som han veit mange likar. Sjølv om han påpeikte at det alltid ville vere nokre elevar som ikkje tykkjer noko om aktiviteten, men som ikkje ytrar det. Læringa i kroppsøving går føre seg i ein annan kontekst enn tradisjonell klasseromsundervising då ein nyttar seg av kroppsøvingssal eller eit uteområde som utgangspunkt. Det er fleire måtar læring kan oppstå på, men ved å bruke lek og aktivitet er det lettare å kome i kontakt med andre elevar, men også lærarar.

For å drive aktivitet i kroppsøvinga er det til god hjelp å ha materielt utstyr for å variere og organisere aktivitet i undervisinga. I neste kapittel (5.6) viser eg til ein illustrasjon med ei «line» for å organisere volleyball i kroppsøvingsundervisinga med dei rammefaktorane skulen har tilgjengeleg. Som ein vidare del i dette kapittelet delte lærarane sine tankar og refleksjonar til denne aktiviteten, før eg til slutt viser til aktiviteten innebandy som lærarane hadde mange gode erfaringar med.

5.6 Lærarane sin organisering i kroppsøvingspraksisen

Ei «line» blir sett opp av læraren på tvers i kroppsøvingssalen. Denne skal brukast som volleyballnett. Lina er høgt festa og veldig tynn (nesten vanskeleg å sjå). Frank delar elevane i seks lag, med 3-4 personar på kvart lag. Lærarane og elevane er oppteken av området dei har, og brukar dei svarte markerte strekane i kroppsøvingssalen som utgangspunkt. Bana er kort og brei. Ballen skal innom alle på laget før elevane kunne sentre ballen over på andre sida. Elevane er med stort pågangsmot og mykje energi. Full jubel og rop i det elevane klarar tre pasningar før ballen går ut av bana.

Ifølgje Lars og Frank var tanken med lina at flest mogleg av elevane skulle få spelt aktiviteten volleyball. Sidan kroppsøvingssalen var liten og smal var det vanskeleg å få til eit godt spel. Særleg når også grunndugleikane til elevane i volleyball måtte jobbast meir med. Frank løyste det nokre gongar med å dele inn i fleire lag, med færre elevar på kvart lag. Då ville ein vere avhengig av kvar enkelt elev på laget for å få til godt spel, særleg dersom reglane læraren og elevane hadde bestemt for aktiviteten skulle følgjast. Grunngevinga hans var at idretten volleyball trengde mange ballberøringar for å bli betre. Frank fokuserte på at elevane skulle ha kontroll, og tilpasse pasningen slik at det blei ein god pasning ógså for laget som stod på den andre sida av lina. Lars brukte eit standard volleyball-nett i den eine timen slik at elevane skulle få vere med å setje opp volleyballnettet, og prøvd seg på idretten volleyball, slik ein kjenner den frå idrett. Sjølv la Lars til at dette eigentleg var for å avdekke elevane sitt nivå, og sjå korleis elevane samarbeida når ein heil klasse var involvert i det same spelet. Nokre elevar trakk seg unna, medan nokre elevar tok over rollene og plasseringa til dei andre elevane på same lag. I tillegg til volleyballnett er det essensielt med volleyballar i volleyball-spelet. Lærarane tok utgangspunkt i at ballen var eit viktig reiskap då elevane skulle lære seg å få ballfølelse og lært inn dei ulike grunnslaga i volleyball.

Vidare har vi undervisingstimen med aktiviteten innebandy. Elevane nytta seg av kvar si innebandykølle og ball. Jonny fortalde i samtalen etter timen at innebandy var ein fin måte å øve seg på ballberøring, men også ha spel då ingen i klassen skilte seg veldig ut. Han fortalde vidare: «det er lettare og tryggare å stikke fram ei innebandykølle, enn å bruke sin eigen fot eller arm.» Dette har også Jonny og elevane hans vore inne på tidlegare, som også synast i undervisinga. Elevane som vanlegvis trekte seg unna ballen i ballaktivitetar, kom meir til

syne i innebandy. Ein annan faktor i spel-aktiviteten som Jonny trekte fram handla om at han brukte benkar som mål. Tanken hans var at det var lettare å score mål ved å ha lange benkar enn små mål. Det var ikkje naudsynt med presisjon på eit slik nivå, og at øvingar med ballkontroll kunne ein gjere utanom spel – då spel skulle handle om å ha det kjekt, vere i aktivitet og lagkjensle. I spelsituasjonar med innebandy delte Jonny inn lag, der fargane på vestane skilte laga frå kvarandre. Avslutningsvis nemnde Jonny at det var viktig å ta vare på utstyret, og ikkje kaste rundt på køller når elevar blei sinte eller skulle skynde seg ut av bana.

No har vi vore gjennom timane i kroppsøving saman med Lars, Jonny og Frank. I neste kapittel (6.0) har eg lagt opp til drøfting der eg vil diskutere funna opp mot tidlegare forskning, teori og problemstillingane mine.

6.0 Drøfting

Som allereie sagt er prosjektet si hensikt å undersøke undervisningspraksisen i kroppsøvningsfaget. På laget for å gjere dette har eg følgd Lars, Jonny og Frank over ein periode, og hatt teorien om praksisarkitektur med meg. Eg har delteke som observatør og intervjuar og hatt samtalar med dei tre lærarane. I det følgjande kapittelet vil eg diskutere funna opp mot problemstillinga i lys av tidlegare forskning og teori. Først tar eg for meg føresetnadar for elevane sin deltaking (6.1), etterfølgd av materialet som organiseringsfenomen (6.2), og til slutt organiserande premiss for undervisning av aktivitetar (6.3). Studien sin problemstilling har vore todelt:

- 1) Korleis arbeider tre kroppsøvningslærarar på 7. og 8.trinn med undervisningspraksis?
- 2) Kva kan teorien om praksisarkitektur ha å seie for kunnskap om undervisningspraksis?

For å svare på dette har eg tatt utgangspunkt i Kemmis og Grootenboer sitt teoretisk rammeverk for å avgrense «undervisning» og «praksis» (Kemmis et al., 2014, s.26-39). Teorien til Kemmis og Grootenboer er kjent under nemninga praksisarkitektur, der aktivitet, språk og relasjonar er bunden tett saman. Som skildra i teoridelen er det «fysiske rommet» i praksisarkitekturen ein «stad» der dei materielle gjenstandane er nytta i aktivitetar og gjeremål. Desse materielle gjenstandane gjer det mogleg å organisere aktivitetar, som til dømes volleyball og skumball. I tillegg, er det fysiske rommet ein viktig organiserande faktor der læraren har sine oppgåver med å velje ut og forvalte utstyr, låse opp og igjen dører og bodar. Det materielle opnar opp for samtalar, og snakke om, i og rundt aktivitetane som det materielle gjer tilgjengeleg i praksisen. Det er då vi kjem inn på det «semantiske rommet» som er ein metafor for ein «stad» eg brukar for å plassere språk og ordtak i kroppsøvningspraksisen. På denne staden blir språkbruk og kroppsspråk i aktivitetar som til dømes å kaste ball til kvarandre viktig for vise at: *«hei, her er eg. Eg er ledig. Kast til meg»*, og kan veive med armar og flytte seg nærmare eleven som har ball om det gjer det lettare å kaste. Til slutt er det «sosiale rommet» ein «stad» der relasjonar og verdsetjing av menneske (i mitt tilfelle elevar og lærarar) skjer i kroppsøvningspraksisen. Det kan vere til hjelp å bruke aktiviteten med ball til å snakke om pasningar, men også at aktiviteten kan bidra til at

elevane seg i mellom har moglegheit til å snakke om heilt andre ting, som elevane er opptekne av. Som nemnt i kapittel 4, har eg «zooma inn» på det som skjedde i observasjonen, og eg vil no «zooome ut» (Nicolini, 2012) for å knyte funna mine opp mot praksisarkitekturen og tidlegare forskning. I det verkelege liv er dei tre arrangementa i praksisarkitekturen innvevd i kvarandre og vanskeleg å skilje frå kvarandre.

6.1 Føresetnadar for elevane sin deltaking

Haug (2004) og Standal (2015) hevdar at inkluderande kroppsøvingundervising både er ein praksis og prosess. I tråd med dette skriv Westlie og Moen (2020) at det krev refleksjon blant skuleleiarar og lærarar som ynskjer å auke deltakinga, fellesskapet, demokratiseringa og læringsutbyttet for alle elevar. Mine observasjonar viser korleis elevar blir ekskludert når dei er sjuke, har skadar eller av andre grunnar ikkje kan delta. I slike situasjonar kjem det fram av både lærarane og elevane at det å vere deltakande i kroppsøving handlar om *å vere i aktivitet*. Vi hugsar at Jonny poengterte at han på sikt ville fokusere på elevane som ikkje hadde med treningstøy også kunne få delta. På tidspunktet eg gjorde observasjonen, skjedde det same kvar gong: eleven/elevane forsvann til eit galleri over kroppsøvingssalen. Jonny fortalde at han var usikker på kor han skulle starte for å løyse utfordringa. Standal (2015, s.16) drøftar inkludering ved å spørje om det er elevane som må vise visse dugleikar for å delta i timen, eller om det er sjølve undervisinga som skal gjerast på ein slik måte at alle elevar uansett funksjonsnivå eller skade kan delta på sin måte og lære frå sin ståstad. I kontrast til mine observasjonar som viser at elevar «forsvinner» opp på galleriet, viser Westlie og Moen (2020) ein lærar som utøvar ein sosial inkluderande undervisingspraksis. Dette kjem til uttrykk gjennom ein lærar som inkluderer og motiverer ein elev til assistent og dommar i undervisinga. Skal eg dra parallellar til mine observasjonar verka det som at det var innarbeida at elevane gjekk på galleriet dersom eleven ikkje kunne vere med i aktivitet.

Standal (2015, s.17) skriv at elevar, gjennom inkluderande undervising, skal oppleve at dei er aktive deltakarar i eit fellesskap. Med andre ord så er det ikkje nok å vere til stades, men at elevar, gjennom å delta, også får moglegheit til å bidra til fellesskapet. I lys av mine samtalar med lærarane er det utfordringar knytt til korleis inkludering skal praktiserast. Som Kemmis et al., (2014, s. 39) understrekar møter menneske fleire praktiske spørsmål som er vanskeleg

og utfordrande å ta stilling til. I observasjonane av kroppsøvingspraksisen er det synleg at lærarane Lars, Jonny og Frank sin organisering vektlegg aktivitet og rørsle. Ser vi dette i betraktning til det semantiske rommet er det behov for å avklare korleis ein etablert praksis blir definert for elevar som ikkje har med treningstøy, har skade i ein fot eller arm. Både det semantiske rommet og det sosiale rommet er rom/stadar der lærarane og elevane snakkar om kva som ligg i at eleven ikkje kan vere med i timen, og korleis dei forhold seg til kvarandre. Eg har ikkje materiale frå desse samtalane, men stiller meg spørjande til om eleven/elevane allereie ved å vere sjuk eller skada er ekskludert frå kroppsøvinga sitt sosiale rom.

Vidare såg det ut som at det var lett for elevane å «gøyme seg» frå aktiviteten, og flykte til galleriet, garderobe eller andre plassar då undervisinga stort sett gjekk føre seg utandørs, kroppsøvingssal eller symjehall. Elevane nytta seg av dei materielle «romma» for å unngå sosial kontakt med menneska i praksisen. Sidan kroppsøvingsundervisinga har fleire rom krev kroppsøvinga i 7. og 8.trinn ein del klede/utstyr som elevane sjølv må ha med seg til undervisinga. I desse trinna må elevane ha med seg skift og dusjkle for å vere ein del av fellesskapet i klassen. Ser ein klede og handklede som materiale gjev dette også tilgang til å delta. Som nemnt kjem det fram at lærarar og elevar opplev deltaking i kroppsøvingsundervisinga til det å vere i aktivitet, og difor er det ein naturleg føresetnad at elevane vil bli sveitt. I og med at kropp, hygiene og reinslegheit også er ein del av kroppsøvingsundervisinga vil det vere ein del elevar som opplev minuttane før og etter undervisinga som skummelt og utrygt, med skifting og dusjing (Wabakken, 2010). Tar ein dette i betraktning vil det vere elevar som er usikre og mistrivast i kroppsøvinga. Det kan tenkjast at elevar ynskjer tilpassingar som til dømes ekstra garderobe, skifte tidlegare/seinare enn resten av elevane eller oversikt over kva som skal skje i undervisinga når det gjeld periodar og timar. I og med at garderoben er ein stad elevane må passere, som gjev tilgang til undervisningsrommet, blir det å passere med riktig utstyr noko som viser om elevar blir inkludert eller ikkje. Med bakgrunn i dette, og som nemnt tidlegare, kan det tenkjast at nokre elevar brukar kroppsøvingstimen som «fri time» og legg til grunn at det er sjukdom eller skade som gjer til at eleven vel å sitje på galleriet. Her er det behov for å setje lys på det sosial-politiske arrangementet mellom elevane og lærarane. I kroppsøvingsundervisinga kan eg sjå eit tydleg skilje i måten å inkludere og ekskludere

elevar på slik observasjonen min gjekk føre seg. Dette skil seg frå andre fag då ingen elevar må skifte, eller har vanskar med å delta på grunn av forstua ankel i til dømes ein matematikktime.

Dersom ein til dømes legg til rette for oppgåver slik Westlie og Moen (2020) fortel om kroppsøvlingslæraren som inkluderte eleven, er dette med på bidra til at elevar ikkje fell utanfor kroppsøvinga. Det kjem fram av Aasland (2019) at det å løyse faglege utfordringar i læringsarbeidet *ikkje* (m.u.) treng å gå føre seg å vere i aktivitet, men også som tenking og refleksjon. Likevel er det elevane som har vilje til å vise høg aktivitet, vise forsøk og vilje til å gjere sitt beste, som Aasland (2019) definerer som «innsats», som er dei synlege elevane for lærarane. Når lærarar koplur «innsats» til noko dei kan sjå, tyder det på at elevar som ikkje er i aktivitet risikerer å oppnå dårlegare vurdering på innsats. Säljö (2016, s.30.) poengterer at det å observere læring «utanfrå» kan vere utfordrande då det fort kan vekslast med det eleven lærer eller har lært. Samt skriv Säljö (2016, s. 33), *«ettersom læring er usynleg må vi derfor trekke konklusjoner om hvordan læring skjer, ut fra observasjoner av hva mennesker gjør eller sier»*. I lys av praksisarkitekturen er nettopp desse observasjonane viktige i høve kva som blir sagt og gjort av elevane som «melder seg ut» frå kroppsøvlingsundervisinga. Eit spørsmål er kva elevane på galleriet lærer om seg sjølv når dei er utelukka frå å vere til stades saman med elevar i klassen, men også kroppsøvlingslæraren for å til dømes hjelpe til med å organisere aktivitetar. Tidlegare studiar viser at kroppsøvlingsfaget og lærarar favoriserer visse grupper framfor andre, til dømes basert på idrettsbakgrunn og kjønn (Fitzpatrick, 2013; Gerdin, 2016, Gerdin et.al., 2019; Säfvenbom et al., 2014; Öhman et al., 2014). Til forskjell frå desse studiane viser lærarane eg har observert at dei er oppteken av elevane som enkeltindivid og som klasse. På same tid blir lærarane usikker korleis dei skal gå fram, og mine lærarar er oppteken av å bekrefte elevane, men avgrensa til dei som deltar i aktivitet. Ser vi den manglande deltakinga i lys av tilpassa opplæring, som elevane har krav på ifølgje opplæringslova §1-3 (Opplæringslova, 1998, §1-3), er dette ufullstendig for elevane på galleriet.

Eit anna trekk eg merka meg var måten lærarane snakka på, og gav tilbakemeldingar til elevane. I likskap med funn som Larson og Silverman (2007) og Westlie og Moen (2020) viser lærarane omsorg for elevane, og samstundes som lærarane rosar elevane. Lærarane mine har ein god relasjon med sine elevar, særleg på det Kemmis og Grootenboer omtalar som

det sosial-politiske arrangementet. Gjennom samtalane viser Jonny at han jobbar medviten med å bygge opp relasjonar før og etter timar, men også i friminutt – noko som samsvarar med Mccuaig et al. (2013) sin forståing av ein inkluderande undervisningspraksis. I tillegg til at lærarane jobbar med å opparbeide slike relasjonar, viser utsegna at den pedagogiske rolla i tilbakemelding står lærarane nært. Med andre ord, lærarane ynskjer å gje positive tilbakemeldingar med stort engasjement til elevane. Ein slik refleksjon frå lærarane viser at det er eit mål om at elevane skal synes det *er kjekt å vere i aktivitet*. Likevel nemnar Leirhaug (2016) at tilbakemeldingane i lærarane sine skildringar viser til dugleikar som å øve på og førebu, tett opp mot idrett og trening. Dette samsvarar med kommentarane og tilbakemeldingane eg har vist til, som blant anna «bra folkens», «flott, Kaja», «kom igjen no». Noko som også står i likskap til Öhman (2007) der lærarane brukar tilrop for trekke fram ynskja handlingar hos elevane. Leirhaug (2016) etterlyser også meir kritisk refleksjon i vurderingsarbeidet, og understrekar med det at elevane er usikre på korleis dei ligg an i læringsprosessen, sjølv om lærarane rapporterar at dei gjev tilbakemeldingar. Dette kan sjåast opp mot tidlegare forskning som framhevar at elevar ynskjer å bli sett (Larson, 2006; Larson & Silverman, 2007), og til ein oppleving av tilhøyrsløse, aktiv deltaking og eit læringsutbytte på linje med resten av klassen (Goodwin & Watkinson, 2000). Sjølv om min studie ikkje gjev innsikt i elevane sine opplevingar, er det tydeleg at elevane ynskjer ein stadfesting av læraren, både gjennom aktivitetar, men også kommentarar der lærarar er til stades for å observere elevane. På den eine sida gav Frank og Lars uttrykk for at lærarar generelt gjev mykje positive tilbakemeldingar til elevane. På den andre sida fortalde Jonny om sitt inntrykk av at lærarar generelt gav mykje tips og kommentarar på korleis elevar skulle gjennomføre aktivitetane, noko som underbygger Leirhaug (2016) sine tankar om tilbakemeldingar. Det kan tenkjast at det er store ulikskapar blant lærarane korleis dei brukar språk og kroppsspråket i kroppspøvingundervisninga. I kjølevatn av dette konkluderer Nyberg og Larsson (2014) at det er behov for å utvikle eit systematisk språk for læring i faget, der det tydeleg kjem fram kva som er overordna.

6.2 Materialitet som organiseringsfenomen

Augestad (2003) skriv at ein kroppsøvingssal med sine gjenstandar og reiskapar kan oppfattast for å handle og samhandle, og gjennom ulike øvingar skal desse overførast til menneska i praksisen. Menneska blir pålagd ein veremåte gjennom materiell og praksisen, og går inn i ein form dei sjølv ikkje har vore med å forme. Desse prinsippa om korleis kroppsøvingsfaget skal konstituerast går føre seg gjennom spesifikke prinsipp, normer og reglar. Det oppstår forventingar til menneska i praksisen om til dømes korleis dei skal oppføre seg i ulike situasjonar. Menneska må kjenne desse «reglane» for å vite korleis dei skal gå fram. Dette påpeikar også Petrie (2016) som viser til at menneska i praksisen har førehandsbestemte roller. I mine observasjonar kunne eg sjå at elevane i klassane til Lars og Jonny nytta seg av dei materielle reiskapane som var synlege i kroppsøvingssalen, som ribbevegg, tau og basketballkorg før timen formelt hadde starta. Augestad (2003) poengterer at ting og gjenstandar er metta med meining. Elevane og lærarane ser dei materielle gjenstandane gjennom sine briller, der tinga gjev bestemte assosiasjonar ut frå menneska sine erfaringar med liknande materiell. Med andre ord har dei som har delteke i skulen sine kroppsøvingstimar, ein tanke om kva ribbeveggen eller skumballen skal brukast til. Rommet og gjenstandane i rommet seier meir enn tusen ord (Augestad, 2003). Det tyder på at ein kroppsøvingssal vil vere forståeleg for dei menneska som inngår i diskursen om rommet og praksisen, men meir uforståeleg for andre som ikkje har delteke i praksisen. Dette understrekar også Gulløv & Højlund (2005, s. 21) som skriv at rom ikkje er statisk materialitet, men skapt av menneske, både barn og vaksne som er prega av omgivnadane. Desse menneska legg igjen spor, som kommuniserer og skapar meining, moglegheiter og avgrensingar akkurat slik Kemmis og Grootenboer (2014, s. 31) skriv om praksisarkitekturen.

Elevane gjekk ofte saman for å klatre i ribbevegg eller hente utstyr, og når ein elev ville snakke med læraren var det ofte ein annan elev som også hang seg på. Elevane aktiviserte seg sjølv, og lærarane var oppteken av at elevane måtte få styre seg sjølv med leik, aktivitet og glede. I motsetning til timane til Lars og Jonny, hadde Frank tydlegare reglar. Elevane nytta tre skumballar for å aktivisere seg sjølv i samspel med andre, ha det kjekt og ikkje minst slik at Frank kunne fikse og gjere klart til timen formelt starta. Likevel måtte elevane følge «reglar» for korleis aktiviteten skulle gå føre seg. Frank var tydleg i sine handlingar der

elevane ikkje trengde å henge på bakrommet for å hente (u)nødvendig utstyr. Han kontrollerte lærarrolla i måten han låste opp skap og dører etter behov, og kontrollerte kor elevane skulle halde på før timen starta. I denne praksisen som skjedde før timen formelt starta, var det knytt aktivitet med skumballane som ein materiell-økonomisk arrangement. Skumballane gjorde det mogleg å få til ti-trekk og kaste til kvarandre. I desse aktivitetane utveksla elevane, og Frank samtalar i og rundt aktiviteten, og i tillegg hadde Frank samtalar med nokre elevar som hadde ynskje å snakke med han. Det kulturell-diskursive arrangementet stod sterkt i skumball-aktivitetane noko som byggjer på det sosial-politiske arrangementet då elevane diskuterte kva dei skulle gjere, men også klargjere felles køyrereglar for aktiviteten. Omgrepa, praksisane og rommet viser gjensidig til kvarandre, og vil saman konstituere vår oppleving av, og vårt syn på kroppen (Augestad, 2003). Dette vil med andre ord rette merksemda til responsløyfa i praksisarkitekturen. Altså dei tre arrangementa er bundne saman til ei læringssløyfa (Kemmis et al., 2014, s. 36; Østern og Engvik, 2016, s.26) og påverkar kvarandre. Denne sløyfa gjer at formidlinga mellom arrangementa fungerer godt i praksisen, og ein kan sjå at relasjonen mellom det materielle påverkar kva menneska i praksisen seier og gjer i, og rundt aktiviteten. I høve skumball-aktivitetane kan ein tenkje seg at elevane lærer å bruke skumball til å knyte tettare band saman i klassen, som eit fellesskap ved å diskutere reglar og kommentere pasningar som «bra Lise», «her, eg er ledig» og andre kommentarar elevane sa seg i mellom for at skumball-aktiviteten hadde flyt. I tillegg flytta elevane seg rundt i området for å vise at elevane var ledig og ynskje å ta imot ballen. Både skumballen, språket og relasjonen kan vi sjå er avhengige av kvarandre. Språket rundt skumballen ville vore annleis om aktiviteten hadde vore ein annan aktivitet, i tillegg bidreg relasjonen menneska har med skumballen som ein faktor for kor elevane flytta seg i området aktiviteten gjekk føre seg. Nokre elevar flytta seg nærmare midten i det dei var klare til å ta imot ballen. Det kan tenkjast at eleven har ein relasjon med ballen og pasningen som gjer at forståinga rundt ballen bidreg til at eleven må flytte seg nærmare.

Augestad (2003) har gjennom sin doktorgradavhandling studert bruken av ball i kroppsøvingsfaget. I starten blei ball sett på som mistru, og det tok lang tid før den blei brukt i særleg utstrekning. Bruken av ball blei forsvart med at den bidrog til ulike leikar, og at desse kunne gje positive verknadar for kropp og karakter. Altså: Når ein gjenstand blir flytta inn i

eit nytt felt, skjer det samstundes ein transformasjon av bruksmåte og meining. Desse transformasjonane er avhengige av praksisen sin logikk eller rasjonalitet. I likskap med praksisarkitekturen understrekar Kemmis et al. (2014, s. 6) at ein ikkje kan transformere praksis ved å artikulere eit teoretisk språk for å skildre og tolke røynda, men ein må lage nye måtar å forstå røynda på ved å gjere den forståeleg i nye diskursar – alt saman i nye prosjekt for utdanning. Det same påpeikar Aspfors et al. (2021, s. 29) der dei skriv at praksis er ein del av ein tradisjon, noko som kan tyde på at Frank har sine rutinar og sin måte å organisere aktivitet i undervisinga på lik linje med Lars og Jonny. Korleis menneske forhold seg til ein slik situasjon med reiskapar og gjenstandar påverkar menneska sin posisjon, kunnskap, erfaring og ynskjer (Augestad, 2003).

Når det formelt var oppstart av kroppsøvingundervisinga brukte alle dei tre lærarane den eine kortveggen som samlingsplass. Det kan tenkjast at dette heng saman med den militære opplæringa og tradisjonane slik Augestad (2003) og Kirk (2010) uttrykker. Den militære institusjonen til skulen handlar om å danne og disiplinere elevane, og marsjering og oppstilling skulle tvinge kvar og ein til å ha kontroll på sine rørsler, samstundes som kvar rørsle skulle avstemme med dei andre sine rørsler (Augestad, 2003). Vidare skriv Augestad (2003) at det er gjennom læreplanar, kontrollformer og materiell i stor grad som bestemmer elevane sin praksis. Materieellstrukturen samhandlar med ein kommunikasjonsform og eit autoritetsforhold for å implante bestemte dugleikar og verdiar i individa. Situasjonen stiller bestemte krav til eleven om kva han eller ho skal gjere, og situasjonen blir trengt inn i eit handlingsfelt. Likevel er det andre forhold enn til dømes klatretau, bukkar, bommar, kroppsøvingssal som påverkar rørslekulturen sitt innhald, prosessar og utvikling. Menneska kan ikkje dedusere frå materieell til praksis eller frå fysisk struktur til rørslekultur. Det tyder at eigenskapane ved bygget og arsenalet av gjenstandar er med meining for praksisen, men at materiellet ikkje kan bli forstått som ein determinerande faktor eller som eit eintydig uttrykk for ein bestemt praksisform.

Vidare stiller Augestad (2003) spørsmål om kor alle gjenstandane, praksisane og diskursane i kroppsøvingfaget tar i bruk, stammar frå. Han skriv at kvar praksisform, kvar gjenstand, kvar avgjersle, og kvart omgrep har si historie, og at desse får ein særeigen meining og funksjon ut frå andre element eller scener der dei blir satt saman. Frå sjukehus til skule, frå det militære til skule, frå idrett til skule, frå leik til pedagogikk, frå kyrkje til medisin, frå kyrkje til

skule. I tillegg finst det økonomiske, kulturelle og sosiale strukturar som verkar på tvers av felte og praksisformene. Innanfor ulike rørslekulturar spelar materiell og rom ein sentral plass, der den kroppslege meistringa av materialet i rommet kjenneteiknar sosiale fenomen som idrett og gymnastikk. Både Kirk (2010) og Petrie (2016) understrekar at idrett og ballsport er dominerande, og at det er liten grad læring og utdanning i undervisinga. Vidare poengterar Petrie (2016) at val av materielle eigenskapar heng saman med utstyr og reiskapar som er lett tilgjengelege, og som gjev mening for kroppsøvingslærarane. Det kan vere med bakgrunn i personlege erfaringar, interesser eller det kan handle om skulen sine økonomiske føresetnadar som har tyding for val og avgjersler i undervisingstimen. Dei konkrete reiskapane som kroppsøvingssalen er utstyrt med, som bommen, tauet, ribbevegg, ball, og dei konkrete haldepunkta, som veggjar og linjer – bestemmer det sosiale og funksjonelle rommet i kroppsøvingsundervisinga (Augestad, 2003).

For å forstå korleis rom blir ein del av det sosiale, skriv Gulløv og Højlund (2005, s. 21) at menneska er nøydt å gjere seg tankar om korleis rommet, og den aktuelle brukarar står i relasjon til kvarandre. Dette belyser dei tre arrangementa i praksisarkitekturen, der ein kan tenkje seg at lærarane hang opp ei line i staden for volleyballnett, for å variere undervisinga, men også nytte seg av arealet i kroppsøvingssalen. Med tanke på at lærarane ynskte ein tilnærma aktivitet til spelet volleyball, vart lina nytta som det næraste materielle til volleyballnettet på same tid som at fleire elevar kunne vere med. Lina bidrog til eit større fellesskapet sidan lina inkluderte fleire og var lettare å bruke. I tillegg vart strekane i kroppsøvingssalen nytta for å ramme inn spelaktiviteten, men også slik at elevane skulle ha felles reglar når ballen var inne/utanfor området Aktiviteten rundt det materielle med bruk av lina bidrog til eit spel, der elevane kommuniserte med kvarandre. Det kulturell-diskursive arrangementet får fram språk og handlingar tett opp mot den tilnærma-volleyball aktiviteten. Også relasjonen mellom menneska i praksisen, og relasjonen elevane hadde med ball gjorde til at elevane flytta seg og var i aktivitet. For å få desse arrangementa til å flyte godt og bidra til læring, er menneska i praksisen avhengig av å kommunisere i formidlinga mellom arrangementa. Den utgjer også føresetnadane som gjer praksisen mogleg. Det same er også gjeldande i innebandy-aktiviteten. Lina blei nytta som materiell i volleyball-aktiviteten, og i innebandy blei benkar brukt som materiell, som skulle ha same verknad som mål. Det kom tydeleg fram i innebandy-aktiviteten at lærarane var oppteken av meistring og

glede. Det kan tenkjast at lærarane brukte ulike tilnærmingar for å avgrense aktivitetane til eit lavt-middels nivå i undervisninga, slik at elevane skulle oppleve meistring og glede, uavhengig av føresetnadar. Dette er med på å belyse det sosial-politiske arrangementet der lærarane kjenner elevane slik at dei veit kva som skal til for at elevane opplev hensikta med aktiviteten. På same tid som elevane har forståing for at undervisninga blir lagt opp slik, med bakgrunn i at lærarane poengterer at elevane er ulike, med ulike føresetnadar som kastar lys på det kulturell-diskursive arrangementet. Likevel kan det tenkjast at aktivitetane i kroppsøvingsundervisninga som eg observerte heng igjen med idrett, og tradisjonar frå gammal «gymnastikk».

6.3 Organiserande premiss for undervisning av aktivitetar

Andersen (2015), Annerstedt (2008), Askildsen (2018), Larsson & Nyberg (2016), Moen (2011), Säfvenbom (2010), og fleire forskarar har hevda at kroppsøvingsundervisninga har eit stort idrettsrelatert fokus, og at prestasjonar og helseførebygging får stor merksemd grunna gjennomføringa knytt til legitimeringa av faget. I tillegg understrekar Redelius et al. (2015) at lærarane i kroppsøvingsfaget vektlegger helseeffekt i undervisninga, og på den måten har eit mål om at elevane skal bevege seg så mykje som mogleg. Dette speglar Frank sin organisering av aktivitetane, der mykje handlar om at elevane må kome raskt i gong med aktivitet. Samstundes som lærarane understreka at kroppsøvinga utgjer få timar i veka, og det difor er viktig å vere mest mogleg i aktivitet når det først er kroppsøving. I spørsmål om kva kroppsøvingsfaget skal bidra med meiner skuleleiarar at faget sitt føremål står mellom eit rekreasjonsfag og eit fag med ambisiøse faglege mål, men i praksis heller det mest mot rekreasjon (Redelius et al., 2015). I tillegg blir det hevda at innhaldet i kroppsøvingsfaget må spegle føremålet med faget, og understrekar at faget må ha større fokus på hensikta med leksjonane, altså kva elevane skal lære, og på den måten fremjar føremålet med faget (Redelius et al., 2015). Ommundsen (2013) og Quennerstedt (2008) peikar på at faget har eit stort potensiale innan læring og utvikling av mentale prosessar. Samt at forskarar meiner at auka fysisk-motorisk dugleiksutvikling på lengre sikt vil kunne gje gode aktivitetsvanar, motivasjon, rørsleglede, og vil bli fremja i dagens legitimeringsdebatt. På den eine sida verka det som at kroppsøvingsfaget henger etter i måten faget blir organisert på, ut frå mitt

materialet, erfaringar og tidlegare praksisar. På den andre sida oppmodar forskning som blant anna Larsson og Karlefors (2015) kroppsøvingslærer til å skyve fokuset frå undervising i bestemte idrettar til utforsking av rørsleskultur. Dei meiner at fokuset bør liggje på utforsking av til dømes historikk, kva som trengst for å delta, for så deltaking og det å oppdage sjølv, og ikkje på kva som er rett og galt i teknikkar i idrettar. Det poengterast vidare at det krev ein meir tilbakehalden lærarrolle, og for mange verkar det vanskeleg å gjennomføre.

I den første undervisingstimen med volleyball var fokuset på grunnteknikkane i volleyball. Grunngevinga var at elevane ikkje kunne spele volleyball om ikkje grunnteknikkane var på plass. I tillegg kom det fram at volleyball er ein teknisk krevjande idrett, og krev tid å lære seg. Dette understrekar også Hauge (2008) som legg til at det i ein teknisk krevjande idrett blir gjort mykje feil, og at det kan bli brukt i refleksjon i etterkant. Sjølv om både Hauge (2008), Leirhaug (2016) og tidlegare forskning viser at det må inn meir refleksjon i kroppsøvingsundervisinga for å halde på faget var det tydeleg at to av lærarane eg observerte var meir oppteken av aktiviteten som skulle gjennomførast. Jonny derimot brukte ein del meir tid på å snakke med elevane sine om kva som gjorde til at aktiviteten utvikla seg i feil retning i forhold til kva hensikt Jonny hadde med undervisinga, noko som belyser det kulturell-diskursive arrangementet. Tross mykje tid på grunnslaga i alle undervisingstimane i volleyball, var elevane mest opptekne av når dei skulle spele. Undervisinga blei gjennomgått med vise-forklare øvingar, der læraren tok styringa. På den eine sida kan eg forstå at lærarane brukte tid på å få elevane med på dei to mest brukte slaga i volleyball slik at elevane kunne få ein forståing av kva idretten volleyball inneberer, og etter kvart få vidare progresjon i spel. På den andre sida argumenterte lærarane for at dei brukte vise-forklare øvingar fordi det var minst tidkrevjande og lettare å forklare medan ein gjorde øvingane. Dette samsvarar med Larsson og Nyberg (2017) si undersøking som får fram at lærarane tyr til å hjelpe elevane via ein idrettsdiskurs, då tida er snever. I kontrast, og som nemnt oppmodar Larsson og Karlefors (2015) kroppsøvingslærarar til å ha ein meir tilbakehalden lærarrolle. Mine observasjonar viser at lærarane organiserte aktivitetar slik at lærarane tok styringa, og elevane følgde etter slik lærarane forklarte at elevane skulle gjere aktivitetane. I tråd med praksisarkitekturen som legg vekt på tradisjonar i praksis, kan det tenkjast at kroppsøvingsundervisinga framleis blir styrt og organisert av kroppsøvingslærarar med

vektlegging av tidlegare læreplanar og tradisjonar. Som tidlegare nemnd heng mykje saman med at menneska i ein praksis kjem inn og legg igjen spor, som dei neste menneska i praksisen drar nytte av som gjev meining, moglegheiter og avgrensingar i praksisen (Kemmis & Grootenboer, 2014, s. 31). På bakgrunn av dette, og som det kom fram i observasjonen, hadde dei ulike klassane cirka to-tre gongar med dobbeløkt med volleyball.

Ifølgje Kirk (2010) og Larsson (2016) vil ein slik undervisningsstruktur bere preg av det forskarar omtalar som multiaktivitetsmodellen (Kirk, 2010), eller aktivitetsskoldtbord (Annerstedt, 2008). Det vil med andre ord seie at undervisinga er på mange korte bolkar med mange ulike idrettar/aktivitetar, til dømes to-tre gongar med fotball, to-tre gongar med volleyball. Dei hevdar at ein slik struktur vil gjere det vanskeleg å strukturere læring, og med to-tre gongar med same aktivitet vil det ikkje vere nok tid på å øve, og utvikle kompetanse. I tillegg fekk elevane i oppgåve å gå saman to og to, der dei først skulle øve på baggerslag. Eine eleven starta med å kaste til ein annan elev, før den andre eleven tok baggerslag tilbake. Sidan undervisinga bar preg av å øve på idrettsteknikk i volleyball, hevdar Halling & Ejlersen (2009) at isolerte øvingar fjernar naturleg og sentrale handlingar i spelsituasjonar. I tillegg seier dei at det er komplekse, men relativ enkle øvingar som eignar seg best i det pedagogiske arbeidet med å utfordre elevar på sitt nivå. Likevel kunne eg sjå at det fort var elevar som ikkje gjorde som dei skulle. Elevar begynte etter kvart med å slå fingerslag, brukte ei hand, skulder, fot og andre måtar elevane ville prøve å slå ein pasning på. Det fysiske rommet der handlinga i praksisarkitekturen gjekk føre seg viser at elevane ikkje «brydde seg», noko som elevane også fortalde Frank som belyser det kulturell-diskursive arrangementet i praksisarkitekturen. Frank forstod godt at elevane ikkje var like begeistra over å øve teknikk i store delar av første timen, likevel ville han halde på teknikk-treninga. I praksisarkitekturen viser det seg at arrangementa henger tett opp mot kvarandre, og påverkar korleis menneska i praksisen opptrer. I høve volleyball-aktiviteten var det nokre elevar som tydeleg hadde god kontroll på ballen i to og to øvingar. Likevel blei også desse elevane påverka av dei andre elevane som ikkje fekk til like mange gode pasningar. Til slutt blei det fleirtal som ikkje brydde seg korleis pasningen blei. Elevar synst det var «heilt okei» om ballen landa på feil side, og forstyrra fleire elevar.

Fosnæs (2001) uttrykker at volleyball kan opplevast som ein lite populær idrett blant unge med bakgrunn i handlingsprosessen i spelet sin gang. I undervisingstimane til Lars, Jonny og

Frank brukte alle tilnærming i spel-aktiviteten slik som tidlegare nemnt. For det første uttrykte lærarane det materielle-økonomiske forholdet knytt til aktiviteten volleyball. Kroppsøvingssalen var liten og smal, og lite eigna til volleyball. Difor brukte dei ei line slik at elevane kunne delast i grupper på to-tre og få mange ballberøringar og repetisjonar for å få ei teknisk utføring. For det andre ynskte alle lærarane at elevane skulle slå pasningen tre gongar i laget før den kunne bli slått over på den andre sida. Utan denne regelen kunne eg og læraren sjå at når ballen kom over på eine sida blei den smasha direkte, der det var tilfeldig kor ballen landa igjen. Det sosiale samspelet i aktiviteten volleyball var meir til stades når Frank la på regelen om tre gongar i laget før den kunne bli slått over på andre sida. Det kulturell-diskursive arrangementet der elevane kommuniserte med korte, positive utsegn og setningar i laget var for nokre til inspirasjon og glede. Nokre elevar viste endå meir engasjement, der jubel og rop blei ein viktig del av laginnsatsen. Læraren i spel-aktiviteten gjekk rundt for å gje tilbakemelding til gruppene, samt fortelje når tida var ute, og når ein skulle skifte motstandar. Den språklege tilbakemeldinga frå lærar til elev, og frå elev til elev gav ein positiv effekt då menneska i undervisningspraksisen tilsynelatande var glade, der positive tilbakemeldingar utspegla seg i kroppsøvingssalen som kastar lys på det kulturell-økonomiske arrangementet i praksisarkitekturen.

Redelius et al. (2015) argumentera for at noko av grunnen til at kroppsøving ikkje assosierast med læring, er at faget tradisjonelt sett har vore sett på som eit praktisk fag kor ein gjer gymnastikk, idrett eller leik, og kor trening og det å bli sveitt blir sett på som godt nok. I lys av dette vil ein tilnærming som Jonny fortalde med tilbakemeldingar vere med å støtte spørsmålet Redelius et al. (2015) har prøvd å belyse om elevane sin læring og refleksjon i undervisningspraksisen i kroppsøving. Jonny fortalde at han prøvde å vere forsiktig med å gje tips fordi han ikkje veit til ein kvar tid kva elevane tenkjer, og at han ikkje vil opplevast som ein betrevitar. Difor fortalde han at han prøvde å gje tilbakemeldingar som viste at eleven fekk det bra til, men også at eleven sjølv skal vere med å gjere seg medviten på eigen utvikling. I motsetning til Jonny var Frank svært oppteken av mest mogleg aktivitet i kroppsøvingstimane. Han brukte ikkje like mykje tid på å høyre med elevane i 7. klasse om kva tankar dei hadde rundt reglar og aktivitetar, då dette var verdifull tid. Dette underbyggjer Redelius et al. (2015) med at kroppsøvingsfaget ser ut som at det framleis blir brukt til trening for å forbetre elevane sin helse, som har stor innflytelse på praksisfeltet. Når

lærarane prioriterer at elevane skal trene og vere i aktivitet, vil det å bruke tid på samtale og refleksjon for mange lærarar tyde på å kaste vekk verdifull tid som kunne vore brukt på aktivitet (Aasland, 2019). Det fysiske rommet med aktiviteten volleyball gav rom for tydlegare og konvensjonelle tilbakemeldingar. Det kan ligge til grunn for at lærarane hadde erfaring med idretten volleyball, og brukte ein del volleyball i undervisinga. Til tross for at lærarane brukte to-tre undervisingsøker på volleyball blei det aldri snakka om kva elevane skulle lære seg, og kva som var føremålet med aktiviteten. Elevane skulle øve seg på grunddugleikane og få til eit godt spel, med gode, høge pasningar i spel-aktiviteten. Det var også tydleg i volleyball kven som hadde ballkontroll, der desse elevane tydleg tok kontroll i spel-aktiviteten.

Undervisinga i innebandy og volleyball baserte seg på å øve på tekniske dugleikar. Mange elevar og lærarar uttrykte at aktiviteten innebandy ikkje gjev like store utslag som volleyball på kven som er god og ikkje. Den første delen av timen, også kalla oppvarming blei brukt til å leik og føring av innebandykølle. Nettopp dette kom tydleg fram i undervisinga med innebandy. Det fysiske rommet blei nytta ved at den første delen i innebandy, skulle elevane bruke til å føre ball individuelt i den eine delen av salen. I den siste delen som var hjørne-innebandy blei heile kroppsøvingsalen nytta, og i kvart hjørne var det benkar som illustrerte mål. I lys av det materiell-økonomiske forholdet nytta læraren benkar, som «tvang» elevane til å halde ballen på bakkenivå, og som skulle gje elevane større sjanse for å få mål. Det å ha ballkontroll innblanda i konkurranse skapte stort engasjement, med rop og kommentarar som følgjer det semantiske rommet. Læraren delte elevane i tilfeldige lag, slik at det skulle vere mest mogleg fokus på å spele kvarandre gode, og at elevane kunne få kjenne på følelsen dersom det var urettferdige lag. I laget var elevane opptekne av å gje beskjedar og kommentarar til kvarandre, i form av at elevane ynskja pasning som gjorde at dei måtte rope for å få pasning, i tillegg til jubel og rop når det blei mål. Det sosiale rommet i innebandy utspegla seg ved at når to lag venta på å få spele, kunne eg høyre laga snakke om det som falt dei naturleg. Læraren brukte også å vere med i spel-aktiviteten når eit lag var i mindretal, og for å få meir fart på aktiviteten. Læraren blei dermed ein del av elevane, og kommuniserte og gav tilbakemeldingar på lik linje med elevane. Dette er med å skape variasjon, relasjon og tilpassingar som er viktige føresetnadar i kroppsøvingsundervisinga.

6.4 Oppsummering

Når eg no har studert kroppsøvinga i ein bestemt periode oppdagar eg at det er mange ulike praksisar, men ulike opphav – som leik, ballspel, dusjing, oppstilling osv. Desse praksisane blir bestemt ut frå menneske, tradisjonar, og historiske føresetnadar. Det er gjennom å studere samanlikningane mellom dei ulike praksisane og materielle at eg kan forstå det grunnleggjande i ein praksis. Kvar praksisform, kvar gjenstand, kvar ordning og kvart omgrep har sin opphavshistorie, og desse får særleg tyding og funksjon bestemt av kva element dei blir satt saman av (Augestad, 2003). Ifølgje Kemmis og Grootenboer (2014, s. 6) understrekar dei at ein ikkje kan transformere praksis med å berre artikulere eit språk som kan brukast til å skildre og tolke røynda, men at ein lagar nye måtar å forstå røynda på ved å gjere den forståeleg i nye diskusjonar. I første underkapittel (6.1) kan vi få eit innblikk i korleis det er å bli ekskludert frå undervising, og at det er *å vere i aktivitet* lærarane i mitt materiale fokuserar på. Elevane blir ein del av fellesskapet og undervisinga ved å ha med riktig utstyr/klede. I tillegg til at innsatsen og læringa til elevane blir synlege gjennom aktivitetane i undervisinga. Til slutt kjem det fram måten lærarane gjev tilbakemeldingar og kommentarar til elevane, og at desse er positive og engasjerande – med nokre teikn på korleis elevane skal gjere det, og at dette heng igjen med idrett. I neste del (kapittel 6.2) er det materielle ein viktig føresetnad for kroppsøvingundervisinga: kroppsøvingssal, galleriet, line, skumball, strekar, vestar og volleyball er reiskapar som lærarane og elevane tar i bruk i undervisinga. På same tid er kroppsøvingssalen utstyrt med synlege reiskapar som elevane ofte leikar og klatrar i, som ribbevegg og tau. Oppstarten av undervisinga i alle dei tre klassane er inntil kortveggen som kan minnast om den militære og historiske delen av kroppsøving for mange år sidan. Til slutt i underkapittel (6.3) får vi eit tradisjonelt syn på korleis kroppsøvingundervisinga går føre seg, gjennom organisering av aktivitetar der det er stor usikkerhet i formålet, og kva som skal leggjast vekt på. I tillegg at mykje av undervisinga i volleyball går føre seg ved vise-forklare, noko som står i kontrast til Larsson og Karlefors (2015) som ynskjer at lærarane skal ha ein meir tilbakehalden lærarrolle, der elevane får lære, reflektere og prøve seg ut som enkeltindivid.

7.0 Kvalitetsikring av forkinga

7.1 Reliabilitet

Reliabilitet i forking går ut på ein kritisk vurdering av prosjektet som gjev inntrykk av at forkinga er utført på ein påliteleg og truverdig måte (Thagaard, 2013, s. 201). Ifølgje Fangen (2010, s. 250) kan eg stille spørsmål om ein annan uavhengig observatør ville lagt merke til dei same hendingane og tolka det på same måte som meg sjølv. Fangen (2010, s.250) understrekar at dette er umogleg å oppnå. Kvalitative studiar vil difor som oftast ha ein lav ekstern reliabilitet og repliserbarhet (Thagaard, 2013, s. 202). Sjølv om Fangen (2010) og Thagaard (2013) argumenterar for at det er vanskeleg for andre forskarar å replisere avhandlinga sitt funn, kan eg tenkje meg at også andre forskarar ville kunne identifisert fleire av dei same faktorane som eg har komen fram til i min avhandling. Poenget blir likevel at det ikkje er naudsynt om andre forskarar hadde valt å følgje dei same spora som eg har gjort i forkinga sin gang. For å styrke reliabiliteten må ein gjere forskingsprosessen gjennomsiktig «transparent». Dette inneberer at ein gjev ein detaljert skildring av forskingsstrategi og analysemetodar slik at forskingsprosessen kan vurderast steg for steg. Ein slik måte å gå fram på kan påverke feltet, utvalet, innsamlinga, analysen og resultatata Thagaard (2013, s. 202). Utover dette prøver eg å understøtte tolkingane ved å setje dei i samanheng med tidlegare forking (Fangen, 2010, s. 251; Kvale & Brinkmann, 2012, s. 211). For å oppnå intern reliabilitet må det vere samsvar mellom forskarar innanfor same felt, og for å oppnå denne forma for reliabilitet ein vere konkret når ein legg fram framgangsmåtar ved innsamling og analyse av data (Thagaard, 2013, s. 202).

Ein tanke å diskutere knytt til studien sin truverd, handlar om korleis mitt nærvær verkar i og på den undervisingspraksisen eg deltar i. Som tidlegare nemnt var eg (som forskar) deltakande observatør i kroppsøvingstimane over ein lenger periode. Eg stod både på sidelinja og noterte, og var med i undervisinga på lik linje med elevane. Sidan eg sat på sidelinja og noterte det som skjedde, kan det vere med å skape nokre andre vilkår for læraren (og elevane), men eg trur at sidan eg var eit kjent fjes og var til stades over ein lengre periode blei undervisinga slik den vanlegvis går føre seg. Neumann og Neumann (2018, s. 11) understrekar at uansett kor godt førebudd forskaren er til intervju eller observasjon, ikkje kan *unngå* å inngå i ein relasjon med informantane. Eg hadde på ingen

måte eit ynskje om at forskingsarbeidet skulle opplevast som påtrengande og at lærarane skulle føle seg «sett i kortene» ved at eg kjem på skulen for å analysere det kroppsøvingslæraren gjer til ein kvar tid. Til dømes informerte eg lærarane og elevane om at eg var ute etter å lære og sjå korleis undervisningspraksisen kom til syne. Med dette oppfattar eg lærarane og elevane som trygge på mitt nærvær. I tillegg blei eg endå betre kjent med elevane og lærarane då eg i denne perioden fekk tilbod om å vere vikar. Lærarane var interessert i korleis det gjekk med oppgåva, og elevane var nysgjerrige på meg og alt eg heldt på med. Det var også fleire elevar i observasjonstimane mine som ynskte at eg skulle vere med i aktivitetane på lik linje med elevane. Lærarane snakka til meg på fornamn og brukte meg til å leggje ut utstyr, assistent og som ein ekstra støtte i undervisingstimane.

Eit anna punkt som bør diskuterast med tanke på studien sin truverd, er at i tillegg til observasjon så hadde eg intervju. Sidan eg hadde intervju på slutten av feltarbeidet, og eg hadde følgd lærarane i over ein måned i tillegg til vikararbeid på skulen var relasjonen mellom meg og lærarane godt etablert. Difor kan det tenkjast at dersom det hadde vore nokre andre som hadde stilt dei same spørsmåla ville det kanskje fått eit annleis utfall (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). På same tid brukte eg mykje av observasjonen til å grunngje og underbyggje hendingar i undervisningspraksisen som eg ville ha fleire tankar og refleksjonar rundt. I samanheng med reliabiliteten i intervjusituasjonen kan ein tenkje at pilotintervju og lydopptak var til stor hjelp for å sikre reliabiliteten. Eg fekk endra på spørsmåla i prøveintervju, slik at eg fann ut korleis eg skulle stille spørsmåla, men også omformulere meg slik at eg fekk fram det som var tanken med spørsmålet. Det kan diskuterast om at det er riktig å ha opne spørsmål, då informantane truleg vil svare ulikt, og eg som informant kan bli usikker fordi eg ikkje er førebudd på kva informantane svarar. Likevel ville eg ta utfordringa med opne spørsmål for å gje rom for informatane til å svare det dei ynskte. I tillegg til at eg hadde hatt pilotintervju på førehand, der eg visste eg hadde kontroll på spørsmål og ein del oppfølgingsspørsmål som kunne passe seg. Som også nemnt hadde eg observasjonen å ta utgangspunkt i som gjorde at eg knyta svara til det eg hadde lagt merke til for å gjere situasjonen tryggare. For å sikre at transkribering var etterretteleg var det viktig for meg at utstyret og framgangsmåten var lik mellom kvart intervju, og at eg tok god tid til å lytte fleire gongar til intervju, og noterte ned alt som blei sagt (Krumsvik, 2019, s. 172).

Det forskningsetiske kravet om openheit gjelder også openheit rundt bruk av skriftlege kjelder

og referansar. Det tyder på at forskaren bør gjere greie for kva litteratur som har informert om faktiske forhold, samt ulike analytiske tolkingar eller påstandar (Leseth & Tellmann, 2014, s. 195). Gjennom refleksjonar har min hensikt vore å vise korleis forskaren tenkjer å gjere, knytt til alt frå forskingsdesign til innsamling og strategiar for analyse, prega av funn og konklusjonar som eg trekker til sist (Leseth & Tellmann, 2014, s. 187).

7.2 Validitet

Validitet handlar om dei tolkingane forskaren kjem fram til er gyldige (Thagaard, 2013, s. 204). Ifølgje Tjora (2010, s. 179) skildrar han validitet med ord som gyldig, truverdig, bekreftande, og overføringsverdi. Validitet er knytt til samsvar mellom problemstilling, teori og metode og vurderer det som var hensikt å undersøke ut frå om spørsmåla ein ynskja å stille blir svart på. I forskingsprosessen er det viktig at ein er medviten på kva som kan styrke og redusere validiteten, og stadig kvalitetskontrollere studien (Krumsvik, 2013, s. 154).

Studien sin validitet blir styrka gjennom å vere open rundt forskinga sin utføring, og ved å gjere greie for val ein tar. Den viktigaste kjelda til høg validitet er at forskinga blir gjort innanfor rammene av det som er fagleg forankra i anna relevant forskning (Tjora, 2010, s. 179). Dette henger saman med kor viktig det er å sjå på tidlegare forskning, aktuell teori samt metodelitteratur som kan verke relevant for eigen studie, for å styrke studien sin validitet (Krumsvik, 2013, s. 154). I mitt materiale har eg observert og skrive ned undervegs kva som har blitt sagt og gjort i grove trekk. Fangen (2010, s. 237) får fram at deltakande observasjon sikrar høg grad av validitet då forskaren søker å gli naturleg inn i samanhengen slik at folk flest i størst mogleg grad skal kunne oppføre seg slik dei vanlegvis gjer. I løpet av mine år som elev og student har eg endra synet mitt på kroppsøving og undervisningspraksisen, med bakgrunn av slik kroppsøvingspraksisen var når eg var yngre til no med ei utdanning og praksiserfaringar med meg i ryggsekken. Dette kjem også fram i forskning som viser til at kroppsøvingspraksisen fortsett heng igjen slik den vart praktisert tidlegare (Augestad, 2003; Aasland, 2019). Validiteten handlar også om korleis ein som forskar har tolka det materialet som kjem fram, og korleis ein kan relatere dette til den brukte teorien (Krumsvik, 2013, s. 154). I mine observasjonar nytta eg meg av eit skjema (vedlegg 2) som er tett knytt opp mot praksisarkitekturen, som er mitt teoretiske grunnlag i denne studien.

Eit anna punkt for å styrke studien sin validitet handlar om viktigheita av å gjere greie for kva relasjon ein har hatt i feltet. Relasjonen forskaren utviklar i prosessen kan knytast til korleis forskaren posisjonerer seg i forhold til informantane (Thagaard, 2013, s. 206). Etter perioden med observasjon var det som planlagt på førehand tid for intervjusamtale med lærarane. Eg hadde informert lærarane på førehand av innsamlinga, i tillegg til informasjonskrivet som var sendt på mail i forkant av perioden. Eg ville bruke intervjusamtalen til å få ein betre forståing, og kjennskap til undervisningspraksisen i kroppsøving ved å snakke og reflektere med lærarane. Med bakgrunn i at intervjusamtalen var det siste eg gjorde i innsamlinga, kan det stillast spørsmål om korleis mitt nærvær spelar inn. Ifølgje Kvale & Brinkmann (2015, s. 48) peikar dei på viktigheita av å vere kritisk ovanfor eigne føresetnadar og hypotesar underveis i intervjuet. Intervjuaren si oppgåve er å leie informanten fram til bestemte tema, ikkje bestemte meiningar om dei. I tillegg kan det stillast spørsmål til grad av validitet då informantane ikkje fekk stille førebudd til intervjusituasjonen fordi dei ikkje hadde fått utdelt intervjuguide på førehand. Likevel vil eg tørre å sei at ved at lærarane ikkje var førebudd, kunne eg få den naturlege, spontane meininga og reaksjonen som eg også var ute etter. Det neste som kan diskuteras er korleis ein skal vurdere transkripsjonen av intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) stiller spørsmål om kva som er korrekt transkripsjon, og skriver at det er umogleg å svare på. Dei poengterer at det ikkje finst ein sann, objektiv oversetting frå munnleg til skriftleg form. Til gjengeld kan ein spørje om kva som er nyttig transkripsjon for forskinga ein undersøker. Likevel har eg fleire gongar høyrte på lydopptaka og skrive ned det informantane fortalde meg, noko som er med på å styrkje materialet i intervjuet og dermed validiteten i oppgåva.

Det siste punktet eg vil trekke fram her, handlar om at eg tok utgangspunkt i praksislærarane mine for å finne informantar. Eg var lenge i tvil om kor mange informantar eg trengde til oppgåva. Min tanke var først og fremst at eg ville vere lenge på ein plass for å få ei djupare innsikt i kva som skjer i undervisningspraksisen i kroppsøving. Difor var det uaktuelt med kvantitativ forskning då ein ikkje får gå i djupna på same måte som kvalitativ forskning. Som tidlegare nemnt var planen å bruke begge praksislærarane då dei takka ja, like etterpå blei eg fortalt at undervisinga på desse stega var prega av mykje eigentrening, og ein del undervising som gjekk ut på grunn av tentamen, heildagsprøver og liknande. Difor gjekk eg vekk frå praksislærarane mine, og fekk «napp» hos to andre lærarar som sa seg villig til å

delta i prosjektet. I tillegg til ein annan lærar eg fekk med meg frå start. Eg vurderte avstand til skulen, trinna lærarane underviste på, kva lærarane hadde planlagt i perioden som relevant og representativ for mi oppgåve. Likevel var perioden tett opp mot jul som gjorde at lærarane ikkje hadde oversikt over kroppsøvingssalen var ledig, men også fortsettinga av korona-reglar som gjorde at noko av den planlagde undervisinga gjekk ut. Etter perioden med observasjon fekk eg tilbod frå lærarane om eg ynskte å vere med på nyåret for å observere meir. Eg sa meg fornøgd med det eg hadde samla inn, og tenkte at det var meir enn nok materiale. Heile vegen gjennom har eg studert og samanlikna tidlegare forskning, og funn – likevel er det få som har gjort det same. Fleire som har undersøkt undervisningspraksis har blant anna undersøkt med eit anna teoretisk bakgrunn enn meg, i tillegg har Aasland (2019) studert undervisningspraksisen på vidaregåande. Sjølv om det har blitt gjort lite forskning på feltet, kan eg likevel dra parallellar til mykje av Aasland (2019) sin konstituering av undervisningspraksisen i kroppsøving.

7.3 Overføringsevne

Omgrepet overføringsevne har direkte tilknytning til korleis vi argumenter for at tolkingar som er utvikla innanfor eit prosjekt, også kan vere gyldige i andre samanhengar (Thagaard, 2013, s. 205). Fangen (2010, s. 255) argumentera i den samanheng for at det viktigaste i kvalitative undersøkingar er den analytiske generaliseringa. Det tyder på at eg må vurdere korleis funn frå denne studien kan brukast som rettleiing for kva som skjer i andre undervisningspraksisar i kroppsøving. I den samanheng vil eg diskutere om funn i denne avhandlinga har overføringsevne til andre oppgåver, som handla om undervisningspraksisar i kroppsøving.

Sidan undersøkinga går føre seg i Noreg, der nasjonal læreplan gjelder, vil dette måtte takast i vurdering ved samanlikning med internasjonal forskning. Særleg gjelder dette konstitueringa av «innsats» i undervisningspraksis. Lærarar skal vurdere elevane sin innsats som ein del av karaktersettinga i kroppsøving, og Aasland (2019) kallar dette eit særnorsk fenomen. Sjølv om andre land enn Noreg også vurderer innsatsrelaterte forhold hos elevane når dei setter karakter (Aasland, 2019; Annerstedt & Larsson, 2010; Melograno, 2007; Redelius et al., 2009). I den samanheng viser Aasland (2019) til at funn som gjelder «innsats» til dømes er noko som blir identifisert ved hjelp av læraren sitt blikk, og vil vere relevant kunnskap i

internasjonal samanheng.

I likskap med Aasland (2019) sin doktorgradsavhandling om undervisningspraksis i kroppsøving, der han brukte diskursanalyse og drog inn «ein militærdiskurs» for å identifisere sider ved ein noverande undervisningspraksis, har eg sett at oppstarten av undervisninga kan vere knytt til militære med oppstilling inntil ein vegg. I ein slik situasjon kan læraren irettesette elevar som er urolege eller ikkje høyrer etter. I og med at kroppsøvingfaget, også internasjonalt, historisk sett har vore tett kopla til militære praksisar (Kirk, 1992, 2010), indikerarar dette at militærdiskursar i undervisningspraksisar også vil vere eit internasjonalt fenomen. På same tid som vi kan finne at idretts- og helsediskurs kjem til syne i norsk kroppsøving. Det kjem til uttrykk i fleire avhandlingar at det er usikkert kva som er føremålet med faget (Aasland, 2019; Annerstedt, 2008), og at aktivitet er grunnleggjande for å vere ein del av fellesskapet i undervisninga. I min analyse har eg fått fram at det å vere skifta og i aktivitet er ein måte elevar inkluderar seg sjølv og blir inkludert.

8.0 Avslutning og vegen vidare

Min hensikt har vore å bidra med kunnskap om undervisningspraksis på 7. og 8. trinn, og utvikle eit nytt perspektiv på det som er kjent ved å bruke teorien om praksisarkitektur. Teorien har vore ein god samtalepartner som har gitt meg moglegheit til å lese eit komplekst materiale om det som blir «sagt, gjort og relatert» i dei ulike «romma» (Kemmis et al., 2014, s. 31). Samtalen mellom praksisteori og mitt empiriske materiale har hjulpet meg til å sjå korleis aspekt i praksisar, som oftast blir sett på som åtskilt, ved bruk av teorien om praksisarkitektur sjåast som integrerte og noko som henger saman. Samstundes har oppgåva gitt innsikt i kva som finst av kunnskap om undervisningspraksis. Eg håpar at oppgåva sitt funn og teoribruk kan vere ein måte å få eit anna blikk i korleis undervisningspraksisen føregår i skulen i dag. Oppgåva peikar i retning av at det framleis er gode grunnar til å fortsette å søke kunnskap om undervisningspraksis i faget. Det trengs meir kunnskap om korleis undervisningspraksisen føregår på fleire skular, og Aasland (2019) skriv at det kunne vore interessant å undersøkt korleis kroppsøving kan undervisast på andre måtar gjennom aksjonsforskningsprosjekt der ein kan prøve ulike tilnærmingar som er i tråd med rammeverk, og som har elevane sin læring i fokus. Det blir også understøtta av NFKI (2020) som viser publisert forskning på skulefaga kroppsøving og idrettsfag at det er vekst i den vitenskaplege kunnskapsproduksjon. Sjølv kan eg tenkje meg at det kan vere behov for å gå djupare inn i dei tre arrangementa eg har skildra i masteroppgåva for å få ein eventuell endring i kroppsøvingfaget. I oppgåva relaterer eg meg også til debattane som går føre seg om kva som er føremålet og korleis undervisningspraksisen skal gå føre seg i faget (Borgen & Engelsrud, 2015; Kirk, 2010; Ommundsen, 2013; Redelius et al., 2015). Som tidlegare nemnt har Borgen et al. (2021) undersøkt framtidige moglegheiter og utfordringar i femårig lærarutdanning i kroppsøving- og idrettsfag på masternivå. Der det blir trekt fram at det er meir behov for meir praksisnærleik og (yrkes-)relevans i framtidige masteroppgåver. For at kroppsøvingfaget skal utviklast som eit lærings- og utdanningsfag vil eg hevde at det er behov for å sjå på kva endringar som skal til for at kroppsøvingfaget bidreg til å fremje læring hos elevane, og at den tradisjonelle og historiske delen av faget må bli forstått for at det skal bli mogleg å tenke nytt.

9.0 Kjelder

Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». *Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving*. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. <http://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i vidaregåande skole*.
https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole

Andersen, M. (2015). «Kroppsøving! det er jo et aktivitetsfag». *En studie av kroppsøvingslærerens legitimering av kroppsøvingsfaget*. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2367161/Andersen%20Marius.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Annerstedt, C. (2007). *Att (lära sig) vara lärare i idrott och hälsa*. Multicare Förlag AB.

Annerstedt, C. (2008). *Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
<https://doi.org/10.1080/17408980802353347>

Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are ... ': *Grading in Swedish PEH — problems of validity, comparability and fairness*. *European Physical Education Review*, 16(2), 97–115. <https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>

Askildsen, B. (2018). *Formålet med kroppsøvingsfaget: Fremkomsten av diskurser innen norsk kroppsøving: En kvantitativ tverrstudie*. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmloi/bitstream/handle/11250/2563308/Askildsen%2c%20Benedicte.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aspfors, J. M., Jakhelln, R., & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis: teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*.

Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag.

<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>

Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2015). *Hva skjer i kroppsøvingfaget?* Bedre skole, 2.

<https://utdanningsforskning.no/artikler/hva-skjer-i-kroppsovingsfaget/>

Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). *Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20)*. *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.8099>

Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E., & Lyngstad, I. K. (2020). *Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer*. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning Og Praksis*. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2486>

Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utgave.). Gyldendal.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Nasjonal forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Eriksen, T. H. (2021). *Små steder - store spørsmål: innføring i sosialantropologi* (4. utgave.). Universitetsforlaget.

Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg.,). Fagbokforlaget.

Fitzpatrick, K. (2013). *Brown bodies, racialisation and physical education*. *Sport, Education and Society*, 18(2), 135–153. <https://doi.org/10.1080/13573322.2011.559221>

Fosnæs, O. (2001). *Volleyball: fordypningsbok, studieretning for idrettsfag*. Oslo: Gyldendal undervisning. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/10642/6751/Hauge.pdf?sequence=2>

Gerdin, G. (2016). *The disciplinary and pleasurable spaces of boys' PE – The art of distributions*. *European Physical Education Review*, 22(3), 315–335.

<https://doi.org/10.1177/1356336X15610352>

Gerdin, G., Philpot, R. A., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S., Moen, K. M., Westlie, K., Smith, W., Legge, M. (2019). *Researching social justice and health (in)equality across different school Health and Physical Education contexts in Sweden, Norway and New Zealand*. *European Physical Education Review*, 25(1), 273–290.

<https://doi.org/10.1177/1356336X18783916>

Goodwin, D. & Watkinson, J. (2000). *Inclusive Physical Education from the Perspective of Students with Physical Disabilities*. <https://doi.org/10.1123/apaq.17.2.144>

Gulløv, E. & Højlund, S. (2005). *Materialitetens pædagogiske kraft*. I: K. Larsen (red.), *Arkitektur, Krop og læring* (s. 21–42). København: Hans Reitzels Forlag.

Gurholt, K. P. & Jenssen, R. (2007). *Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvfaget*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(6), 447–458. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-06-03>

Halling, A. & Ejlersen, S. (2009). *På vei mod en ny boldspilspædagogik*. I: L. T. Ronglan, A. Halling & G. Teng (Red.), *Ballspill over grenser*. (s.17-33). Oslo: Akilles

Haug, P. (2004). *Fins den spesialpedagogiske kompetansen det er bruk for i skolen?* *Spesialpedagogikk* 5, 4-11.

Hauge, E. (2008). *Volleyball i skolen. En kvalitativ undersøkelse av hvordan kroppsøvlingslærere gjennomfører volleyball i kroppsøvlingsundervisningen og hvorfor de gjør det*. <https://oda.oslomet.no/oda-xmloi/bitstream/handle/10642/6751/Hauge.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Husby, B. & Naadland, J. (1975). *Kroppsøving. Samvær eller kappestrid?* Oslo: NKS-Forlaget.

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU* (1. utgave.). Fagbokforlaget.

Haavind, H. (2000). *Kjønn og fortolkende metode, metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Imsen, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.

Johannessen, Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig*

metode (6. utgave.). Abstrakt forlag.

Johansson, A. R. (2018). «Da kjente jeg på at...da lærte jeg noe.»:En intervjustudie av seks ungdomskoleelever om deres læringserfaringer i kroppsøving belyst ved hjelp av Arnolds læringsdimensjoner. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2559241>

Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo. Norges idrettshøgskole.

Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>

Kirk, D. (1992). *Defining Physical Education. The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. London: Falmer.

Kirk, D., Macdonald, D., & Tinning, R. (1997). *The social construction of pedagogic discourse in physical education teacher education in Australia*. <https://doi.org/10.1080/0958517970080206>

Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.

Krumsvik. (2013). *Innføring i forskingsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Kvale, Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.,). Gyldendal akademisk.

Larsen, A. (2017). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.,). Fagbokforl.

Larsen, A. (2018). *En enklere metode: veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.,). Fagbokforl.

Larson, A. (2006). *Student perception of caring teaching in physical education*. *Sport Education and Society*, 11(4), 337–352. <https://doi.org/10.1080/13573320600924858>

Larson, A. & Silverman, S. J. (2007). *Rationales and Practices Used by Caring Physical Education Teachers*. *Sport, Education and Society*, 10(2), 175–193.

<https://doi.org/10.1080/13573320500111713>

Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa – i går, i dag, i morgen*. Stockholm, Liber.

Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). *Physical Education Cultures in Sweden: Fitness, Sports, Dancing ... Learning? Sport, Education and Society*, 20(5)

<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>

Larsson, H. & Nyberg, G. (2016). "It Doesn't Matter How They Move Really, as Long as They Move." *Physical Education Teachers on Developing Their Students' Movement Capabilities*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), s. 137–149.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>

Leirhaug, P, E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke no læring»: en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge.

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2419782>

Leseth, & Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm akademisk.

Leseth, & Tellmann, S. M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis, S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7_3

McCuaig, L, Öhman, M. & Wright, J. (2013). *Shepherds in the gym: employing a pastoral power analytic on caring teaching in HPE*, *Sport, Education and Society*, 18(6), 788–806.

<https://doi.org/10.1080/13573322.2011.611496>

Melograno, V. J. (2007). *Grading and report cards for standard-based physical education*. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45-53. doi:

10.1080/07303084.2007.10598041

Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference. On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Moen, K.M. (2011). *“Shaking or Stirring?” A Case Study of Physical Education Teacher Education in Norway*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V.H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10 trinn)*. Oppdragsrapport nr. 1 – 2018. Høgskolen i Innlandet.

Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen: en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.

Nicolini, D. (2012) *Practice Theory, Work, and Organization: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Norsk senter for dataforskning – NSD. (u.å). *Om NSD- Norsk senter for forskningsdata*.

<https://www.nsd.no/om-nsd-norsk-senter-for-forskningsdata/>

Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). *Exploring «what» to learn in physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), s. 123–135.

<https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>

Ommundsen, Y. (2013). *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 155-166.

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171136/OmmundsenNorskPedTidss2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Petrie, K. (2016). *Architectures of practice: constraining or enabling PE in primary schools*.
<https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1169484>

Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i pedagogic). Örebro: Örebro universitet.

https://www.researchgate.net/publication/260988425_Att_lara_sig_halsa

Quennerstedt, M. (2008). *Exploring the relation between physical activity and health – A salutogenic approach to physical education*. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>

Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). *Symbolic capital in physical education and health: To be, to do, or to know? That is the gendered question*. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>

Redelius, K., Quennerstedt, M., & Öhman, M. (2015). *Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning?* *Sport, Education and Society*, 20(5), 641-655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>

Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.

Schatzki, T. R. (2012). *A primer on practices*. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede. *Practice based education*. Rotterdam: Sense Publishers.

Standal, Ø. F. (2015). *Tilpassa opplæring og inkludering i kroppsøving*. I Rugseth, G. (red.), *Inkluderende kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.

Säfvenbom, R. (2010). *Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv*. I: K. Stiensholt & K. P. Gurholt (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og danning*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag.

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). *Attitudes toward and motivation for PE: who collects the benefits of the subject?* *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20 (6), 629-646

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg). Fagbokforl.

Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg). Fagbokforl.

Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, Research*. London and New York: Routledge.

Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie*. Odense: Syddansk Universitet.

https://vicekosmos.dk/fileadmin/user_upload/viden_udvikling/sundhedsfremme/publikationer/Idræt-JVSE/ph.d. - Læring praksis og kvalitet i idrætstimerne.pdf

Wabakken, T, V. (2010). *Et følelsesladet valg: om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter*. <https://openarchive.usn.no/usn-xmloi/handle/11250/2438759>

Wadel, C. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Wadel, C., C & Fuglestad, O. L. Cappelen Damm akademisk.

Westlie, K., & Moen, K. M. (2020). *Kroppsøvingslæreren som en inkluderende pedagog i skjæringspunktet mellom individ og samfunn*. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1530>

Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. (Akademisk avhandling för filosofie doktorsexamen i sosiologi). Örebro: Örebro Universitet. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135117/FULLTEXT02>

Öhman, M., Quennerstedt, M., Annerstedt, C., Barker, D., Karlefors, I., Larsson, H., & Redelius, K. (2014). *What did they learn in school today? A method for exploring aspects of learning in physical education*. <https://doi.org/10.1177/1356336X14524864>

Østern, A., & Engvik, G. (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforl.

Figuroversikt

Figur 1.0. Korleis praksis henger saman	25
Figur 2.0. Korleis praksis henger saman med dei ulike intersubjektive romma	30
Figur 3.0. Oversikt over teorien om praksisarkitektur	32

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Praksisarkitektur observasjonsskjema

Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærar

Vedlegg 4: Informasjonsskriv elevar

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Vedlegg 6: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 7: NFKI

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

- Kan du fortelje litt om dine grunnar for valet om å bli kroppsøvingslærer?
- Korleis har det vore gjennom åra du har jobba?

- Kan du fortelje noko om kva det betyr for deg å planlegge timane?
 - Skriftleg, munnleg, tankar, hugs
- Kan du fortelje litt om planar og gjennomføring – skjer det du hadde tenkt?
- Når du skal vurdere eller tenke over det som skjedde i timane, korleis gjer du det?
- Kva tenkjer du er det viktigaste i din undervising i faget? Kva gjer du for å finne ut kva elevane har lært?

Vedlegg 2: Praksisarkitektur observasjonsskjema

Praksiselement	Praksisarkitektur
Prosjekt – formål (observasjon – kva gjer du?)	Praksislandskap – menneske og gjenstandar innvikla i interaksjonane (aktivitetspunktet)
Interaksjon	
Det som seiast (ting som finst, og det som er breiare/omfattande sin relevans)	Kulturell-diskursive forhold – dannar <i>nisjen</i> som gjer at praksisen kan overleve. Ilag med venstre side.
Det som gjerast (ting som finst, og det som er breiare/omfattande sin relevans)	Materiell-økonomiske forhold – dannar <i>nisjen</i> som gjer at praksisen kan overleve. Ilag med venstre side.
Korleis ein stiller seg til andre (ting som finst, og det som er breiare/omfattande sin relevans)	Sosiopolitiske forhold – dannar <i>nisjen</i> som gjer at praksisen kan overleve. Ilag med venstre side.
Habitus – tanke/åtferd. «Feel for the game». Mulig å opptre hensiktsmessig i feltet.	Praksistradisjonar

Vedlegg 3: Informasjonsskriv lærar

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Undervising i kroppsøving»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå korleis kroppsøvlingslærar arbeider med elevens læring i undervisinga. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om prosjektet og om kva deltaking vil innebære for deg.

Bakgrunn og føremål

Eg er inne på mitt femte og siste år ved grunnskulelærerutdanninga (5-10) ved Høgskulen på Vestlandet, Sogndal, og skal denne hausten gå i gang med min masteroppgåve i kroppsøving. Gjennom mine år på skulebenken og som lærar i praksis har dei ulike lærarane eg har møtt undervist kroppsøving på mange ulike måtar. Dette har fanga min interesse og i masteroppgåva mi er eg oppteken av å få meir kunnskap om kroppsøvlingslærarane sitt arbeid med undervising i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av kroppsøvlingsundervisinga.

Problemstilling/forskingsspørsmål vil handle om:

Korleis arbeider kroppsøvlingslærarar i ungdomskulen med kroppsøvlingsundervising?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet og Gunn Engelsrud er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Eg ynskjer eit utval av to-tre kroppsøvlingslærarar på ungdomsskulen, som har ulik alder, kjønn og utdanningsbakgrunn. Eg tenkjer på akkurat deg fordi eg kan tenkje meg at du kan bidra godt med din kunnskap og dine erfaringar frå kroppsøvlingsundervisinga i oppgåva mi, samstundes som eg håpar at eg kan bidra til noko positivt gjennom å vere til stades over ein lenger periode både som støtte og samtalepartner.

Kva inneber det for deg å delta?

For å belyse problemstillinga tenkjer eg å vere saman med deg på skulen og gjere eit lite feltarbeid. Det betyr å følgje deg ved at eg ved å vere «ute i feltet» samlar på inntrykk og byggjer opp ein forståing av det som føregår ved å vere i ein kultur (i mitt tilfelle kroppsøvlingskulturen). Tanken er å følgje kvar lærar i åtte til ti undervisingstimar, i tillegg til å vere med på planlegging og evaluering av timane. Etter denne perioden har eg eit ynskje om å gjennomføre eit semi-strukturert intervju, uformelle samtalar med kroppsøvlingslærarane om undervisinga.

Dersom du vel å delta i prosjektet, inneber det at du vil dele dine erfaringar med undervising med meg i intervjuet. Intervjuet vil ta ca 45-60 min, og vil ta lydopptak og notat frå intervjuet. Dialogen frå intervjuet vil eg vidare transkribere.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun eg og veileiar, dersom ynskjeleg, som vil ha tilgang til opplysningar som til dømes alder og utdanningsbakgrunn.

Du vil ikkje kunne gjenkjennast i sjølve masteroppgåva. Alle informantar anonymiserast og får fiktive namn.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er mai 2022. Den innsamlende dataen vil då bli sletta og makulert.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

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

Dine rettar

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

innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane, å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande, å få sletta personopplysingar om deg, å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

Rettleiar: professor, Gunn Helene Engelsrud, gunn.helene.engelsrud@hvl.no. Telefon: 408 75 564 eller jobbtelefon: 576 76 034.

Student: Renate Øye Pollen, renatepollen@hotmail.com. Telefon: 415 07 778.

Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no.

Telefon: 913 65 920 eller jobbtelefon: 555 87 682.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Venleg helsing
Gunn Helene Engelsrud
(professor/rettleiar)

Renate Øye Pollen
(student)

Vedlegg 4: Informasjonsskriv elevar

Forskningsprosjektet

«Undervisning i kroppsøving»

Dette er eit informasjonsskriv til elevane i klassane der eg skal gjennomføre anonyme observasjonar i kroppsøvingsundervisninga. Føremålet er å sjå korleis kroppsøvlingslærar arbeider med elevens læring i undervisninga. Datainnsamlinga vil fokusere på lærar, og dine personopplysningar vil ikkje bli registrert.

Bakgrunn og føremål

Eg er inne på mitt femte og siste år ved grunnskulelærerutdanninga (5-10) ved Høgskulen på Vestlandet, Sogndal, og skal denne hausten gå i gang med min masteroppgåve i kroppsøving. Gjennom mine år på skulebenken og som lærar i praksis har dei ulike lærarane eg har møtt undervist kroppsøving på mange ulike måtar. Dette har fanga min interesse og i masteroppgåva mi er eg oppteken av å få meir kunnskap om kroppsøvlingslærarane sitt arbeid med undervisning i forhold til planlegging, gjennomføring og evaluering av kroppsøvingsundervisninga.

Kven er ansvarleg for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet og Gunn Engelsrud er ansvarleg for prosjektet.

Kvar kan eg finne ut meir?

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Rettleiar: professor, Gunn Helene Engelsrud, gunn.helene.engelsrud@hvl.no.
Telefon: 408 75 564 eller jobbtelefon: 576 76 034.
- Student: Renate Øye Pollen, renatepollen@hotmail.com. Telefon: 415 07 778.
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, trine.anikken.larsen@hvl.no.
Telefon: 913 65 920 eller jobbtelefon: 555 87 682.

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

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

Venleg helsing

Gunn Helene Engelsrud
(professor/rettleiar)

Renate Øye Pollen
(student)

Vedlegg 5: Samtykkeskjema

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Undervising i kroppsøving», og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta saman i observasjon
- å delta i forskingsintervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 6: Godkjenning NSD

Vurdering

Referansenummer

403158

Prosjekttittel

Undervisning i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunn Engelsrud, Gunn.Helene.Engelsrud@hvl.no, tlf: 40875564/57676034

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Renate Øye Pollen, reatepollen@hotmail.com, tlf: 41507778

Prosjektperiode

01.08.2021 - 30.05.2022

13.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 13.09, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på

invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20). Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om

riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 7: NFKI

Oversikt over vitenskapelig publisert forskning på skolefagene kroppsøving og idrettsfag, samt lærerutdanningen rettet mot disse – fra og med 2010

(Oppdatert per 20.11.2020)

Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag (NFKI) ble dannet etter et initiativ på Kroppsøvingskonferansen 2015. Utgangspunktet var et ønske om å stimulere til mer forskning på skolefagene kroppsøving og idrettsfag i Norge, samt å bidra til at den forskning som er og blir gjennomført gjøres kjent. I den forbindelse er det viktig at det dannes et oversiktsbilde av den forskning som allerede er gjennomført, samt å få oversikt over pågående forskning innenfor feltet.

I 2010 ble det, på oppdrag av Seksjon for kroppsøving og pedagogikk ved Norges idrettshøgskole, utarbeidet en kunnskapsoversikt over FoU-arbeid innen kroppsøvingsfaget i Norge i perioden 1978-2010 (Jonskås, 2010). Denne viste at omfanget av forskning på høyere enn hovedfags-/ masternivå var lite. Kunnskapsoversikten viser til bare tre doktorgradsavhandlinger, 13 fagfelleverderte tidsskriftsartikler og sju forskningsrapporter som omhandler skolefagene kroppsøving og idrettsfag. Kunnskapsoversikten refererer til 131 hovedfags- eller masteroppgaver innen feltet, men resultatene fra disse synes i liten grad å være publisert i etterkant.

Uten mål om å gi en fyllestgjørende kunnskapsoversikt har NFKI samlet inn titler på doktorgradsavhandlinger og fagfelleverderte publikasjoner fra 2010 der norske forskere har vært forfattere/medforfattere. De er fordelt under hovedkategoriene 1) publikasjoner om kroppsøving, 2) publikasjoner om idrettsfag, 3) publikasjoner om kroppsøvingslæreren eller idrettsfagslæreren og 4) publikasjoner om lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag. Vi vet at flere publikasjoner kunne vært sortert under flere kategorier. Videre presiseres at det er fagfelleverdert og publisert forskning eksplisitt på *skolefagene* kroppsøving og idrettsfag og på utdanning av lærere i kroppsøvings- og idrettsfag som er inkludert i oversikten. Det er ikke nok at en publikasjon er *relevant* for kroppsøving eller idrettsfag. Det er styringsgruppen i NFKI som vurderer hvorvidt publiseringer er innenfor de temaer som oversikten omhandler.

Et formål med å lage oversikten var å få tydelig fram hvordan dette kunnskapsfeltet ser ut, hvilke områder som er godt belyst og hvor det er behov for mer kunnskap. Den er nå blitt ganske omfattende og viser en tydelig vekst i den vitenskapelige kunnskapsproduksjon for feltet, men vi vet at det fortsatt er publikasjoner som ikke er inkludert, venter på tips for videre oppdatering og håper oversikten fortsatt kan brukes til å identifisere kunnskapshull i feltet, og inspirere til videre forskning!

Tips og oppdatering om manglende og nye publikasjoner sendes styringsgruppen ved Petter Erik Leirhaug, NIH, på e-post petterel@nih.no.

Styringsgruppen i NFKI