

Bjørn-Eirik Ystaas

Intensjon og realitet

- ei undersøking om læring i praksisundervisninga ved Norges Idrettshøgskole

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Samandrag

Denne studien tek for seg praksisperioden for studentar på Praktisk-pedagogisk utdanning ved Norges Idrettshøgskole med fokus på kva dei lærer og korleis utdanninga påverkar denne læringsprosessen. Formålet med studien er å finna ut kva forventningar studentane har inn mot praksisperioden, kva dei lærer undervegs, og korleis dei reflekterer over det som skjer. I tillegg er det blitt sett på om utdanninga bidrar til at studentane klarar å binda teori opp mot praksis, og om den undervisninga som blir gitt på NIH bidrar til at elevane utviklar sin eigen måte å undervisa på gjennom praksisperioden.

Det har vorte brukt kvalitative metodar, kor observasjon og videofilming av undervisningstimar, pre- og postintervju i samband med undervisninga, og semi-strukturerte intervju i ettertid har bidrege til datainnsamling. Det vart videofilma tre undervisningstimar av kvar student som seinare vart analysert. Desse videofilmene gav grunnlag til reflekterande samtalar i eit semi-strukturert intervju med studentane, kor dei fekk sjå seg sjølve undervisa og reflektera kring interessante didaktiske situasjonar og generelt kring si eiga lærarrolle. Her vart det også diskutert om NIH klargjorde studentane til praksis, og om høgskulen bidrog til at studentane fekk utvikla sin eigen læraridentitet når dei prøvde seg i praksisfeltet. Det er tre studentar som har deltatt i studien og alle deltok individuelt. Studentane var utplasserte på same praksisskule og hadde dei same øvingslærarane.

Analysen og funna diskuteras utfrå eit sosiokulturelt teorisyn på læring. Vygotsky sitt arbeid har vore sentralt for å setja lys på den læringa som oppstår i undervisninga i praksisperioden, og er brukt til å forklara kvifor undervisning med fokus på problemløysande aktivitetar kan bidra til større læring blant elevane.

Resultata i denne studien er presentert i to delar. Den første tek for seg tre didaktiske situasjonar kor det både oppstår og ikkje oppstår læring. Her vert det sett på kva rolle praksisstudentane spelar for at elevane opplever læring. Dei tre situasjonane gjev vidare grunnlag for del to som består av reflekterande samtalar med studentane kring deira eiga undervisning. Her kom det fram at studentane hadde eit svært organisatorisk fokus og

måla for praksisperioden var i stor grad å overleva ”settinga” gjennom tryggleik og god klasseleiing. Studentane reflekterte deretter over i kor stor grad NIH hadde førebudd dei til å gjennomføra seks veker med undervisning i eit relativt nytt yrke, og bidrege til at dei fekk eksperimentert med ulike undervisningsmetodar og utvikla sin eigen måte å undervisa på.

Det viser seg at studentane i stor grad vel den enkle vegen i praksisperioden, noko som hindrar kreativitet og utvikling. Frykt for å mislykkast og mista kontroll over undervisninga gjer at studentane har eit stort fokus på seg sjølv i staden for elevane. Det kjem også fram at studentane føler at teoriundervisninga på NIH ikkje er tydeleg nok til å kunna brukast i praksis. Noko anna som går igjen er at det både for studentane og øvingslærarane sin del er eit synleg fokus på at kroppsøving i stor grad handlar om å læra elevane ulike idrettar og tekniske utføringar. Det ber også rettleiinga preg av, med fokus på *korleis*, i staden for *kvifor*. Ved slik rettleiinga vert det gitt råd og retningslinjer på korleis ein underviser og held ro og orden i timane i staden for refleksjonar kring kunnskap og læring. Studentane i denne studien følte at det var sjølvrefleksjonen som gjorde at dei lærte og utvikla seg etter praksisperioden. Dei fant ut at dei fokuserte på seg sjølv i for stor grad, i staden for å fokusera på elevane og deira læring. Undervegs i praksisperioden innebar det at dei delvis gjekk frå ein deduktiv undervisningsmetode til å byrja å sjå moglegheiter til å undervisa med ei meir induktiv tilnærming.

Nøkkelord: Kroppsøving, lærarutdanning, praksisperiode, læring, lærarrolla, undervisningsmetodar, refleksjon.

Føreord

Då kan eg endeleg seia meg ferdig med mitt masterprosjekt. Det har vore ei lang og lærerik reise. Den har tatt lenger tid enn det som i utgangspunktet var meininga, men sjølv om det tidvis har vore tungt, så har eg komme svært styrka ut av det. Eg har lært utruleg mykje, spesielt om meg sjølv, men eg har også blitt meir reflektert innan det som i løpet av denne perioden har blitt mitt yrke. Det har vore veldig lærerikt og interessant å forska på eit felt som eg sjølv har vore ein del av, og som eg no har gjort til arbeidsplassen min. For meg var det aldri tvil om at eg skulle forska på noko som hadde med læraryrket å gjera, og det var ei sjølvfølgje at eg skulle ha ei kvalitativ tilnærming som fekk meg ut i det spanande feltet og møta dei ulike aktørane som alle har vore svært imøtekommande og engasjerte.

Det er mange som har hjelpt meg på kvar sin måte på denne vegen. Den første og største takken for at dette er ein studie som eg er svært stolt over går til rettleiaren min, professor Claes Annerstedt. Han har vore til stor hjelp heile vegen, gitt konstruktive og motiverande tilbakemeldingar, og reist over landegrensa for å rettleia meg. Han viste til og med forståing i periodane det gjekk tungt. Eg vil også takka alle deltakarane som har teke seg tid til å bli med på dette prosjektet, i ein praksisperiode som er både tidkrevjande og slitsam nok som den er. Det har vore ein glede å jobba med dei. Takk også til Audun Lødemel og Erlend Guddal Tveit som tok seg tid til retta språket til ein Vossing som har budd altfor lenge på Austlandet.

Vidare vil eg takka min gode familie, som har støtta meg gjennom heile perioden. Dei har vore gode støttespelarar og til ei kvar tid sørgja for at eg har hatt det bra, og dei forstod tidleg at dei ikkje skulle spørja om framdrifta for ofte.

Til slutt må eg takka kjærasten min Anna for at ho har halde ut med meg desse to åra. Det har vore periodar kor eg ikkje har hatt overskot, men då har ho tatt på seg litt ekstra, vore positiv og fått meg til yta det vesle ekstra som trengdest.

Bjørn-Eirik Ystaas

Innholdsliste

Samandrag	3
Føreord	5
Innholdsliste	6
1.0 Innleiing.....	8
2.0 Formål og problemstillingar.....	11
3.0 Tidlegare forskning	12
4.0 Teoretisk forankring	18
4.1 Læring og kunnskap	18
4.1.1 Læring	19
4.1.2 Kunnskap.....	19
4.2 Sosiokulturell teori	20
4.3 Vygotsky og sosialkonstruktivisme	21
5.0 Metode	23
5.1 Kvalitativ forskning og triangulering	23
5.2 Forskarens bakgrunn for forståing og analyse	25
5.3 Utval	26
5.4 Observasjon/videofilming	28
5.4.1 Framgangsmåten	29
5.4.2 Før- og etterintervju	30
5.5 Intervju	31
5.5.1 Førebuingar	32
5.5.2 Gjennomføringa	32
5.6 Ethiske overvegingar.....	33
5.6.1 Før datainnsamling.....	34
5.6.2 Ethiske overvegingar ved observasjon og intervju	34
5.6.3 Forskarens rolle	35
6.0 Resultat.....	36
6.1 Didaktiske situasjonar	37
6.1.1 Situasjon 1	38
6.1.2 Situasjon 2	43
6.1.3 Situasjon 3	47

6.1.4	Frå observasjon til reflekterande samtalar	49
6.2	Reflekterande samtalar	50
6.2.1	Studentane sine forventningar før praksisperioden	50
6.2.2	Studentane sine førebuingar frå NIH	53
6.2.3	Studentane sine refleksjonar etter avslutta praksis.....	58
7.0	Diskusjon.....	63
7.1	Kva forventar studentane å læra, og kva meiner dei å ha lært?	63
7.2	Klargjorde lærarutdanninga studentane for praksisperioden?.....	66
7.3	På kva måte bidrar lærarutdanninga til at studentane får utvikla sin eigen måte å undervisa på?	69
7.4	Oppsummerande diskusjon	71
7.5	Kritikk på eigen studie og vidare forskning	72
8.0	Referanseliste	74
	Vedlegg	82

1.0 Innleiing

I dette masterprosjektet skal eg belysa noko av det som skjer i praksisperioden hos studentar på lærarutdanninga ved Norges idrettshøgskole, ut ifrå studentane sine forventningar, læringsprosessen deira, og i kor stor grad teoriundervisninga legg til rette for studentens utvikling. Eg har sjølv tatt praktisk-pedagogisk utdanning på denne institusjonen, og det var her prosessen for dette prosjektet starta. Eg stilte meg sjølv nokre spørsmål som gav grunnlag for interessa til å forska på dette temaet. I tillegg gjennomfører rettleiaren min, professor Claes Annerstedt, liknande studiar i Sverige – noko som også bidrog til auka interesse og samarbeid. Det kan også gjera sitt til at det kan bli gjort ei komparativ studie mellom Norge og Sverige på dette temaet og dermed auke utbyttet av den forskinga som blir gjort.

Når ein sit på føreløsingar og får teorien servert, startar tankane om korleis det er å arbeida som lærar. Ein lærer seg pedagogiske og didaktiske kvalitetar som er viktige for å gje elevane i skulen ei god og lærerik undervisning. Sjølv erfarte eg praksisperiodane som svært lærerike og at eg utvikla meg som praktiserande lærar. Ikkje før eg var ferdig med studiet reflekterte eg over året som hadde gått, og då var det fleire delar av utdanninga som gjorde meg usikker. Det er sunt at studentar ikkje føler seg utlært etter enda lærarutdanning, sidan ei slik utvikling føregår i eins heile profesjonelle yrkesliv. Føresetnadane for ei slik utvikling må imidlertid studentane få i løpet av praksisopplæringa i utdanninga (Solstad, 2009). I praksisundervisninga er det sjølv sagt vanskeleg å læra seg alt som har med yrket å gjera, og kanskje er det grunnen til at mange nyutdanna lærarar opplever praksissjokk når dei møter yrkeskvardagen. Studentar føler at teorien dei har jobba med undervegs i utdanninga ikkje er tilstrekkeleg, og arbeidet utanfor sjølve undervisningstimane er meir omfattande enn dei hadde førestelt seg (Bergem, 1993; Haug, 2000). Å overføra teori til praksis er noko eg hadde problem med. Eg følte i ettertid at eg ikkje hadde fått sjansen til å utforska ulike undervisningsmetodar i så stor grad som eg hadde vilja, basert på teoriar og modellar eg lærte i teoriundervisninga på lærarutdanninga. Praksis skal vera plassen kor kunnskapsproduksjon og kunnskapsutvikling førekjem (Søndenå & Sundli, 2004). I samband med Kvalitetsreformen, står det i Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002) at praksisfeltet innanfor lærarutdanninga skal stå sterkare og meir sjølvstendig i studentens utdanning. Den skal ikkje berre setja teoriar ut i praksis, men ein skal også utvikla seg

som lærar og praktiskar for å betra si eigenforståing av yrket, samt at den skal synleggjera relevansen av den teoriundervisninga som er gitt (Søndenå & Sundli, 2004). Om desse måla for praksisperioden blir oppfylte vil bli diskutert noko i dette forskingsprosjektet. Eg skal sjå på kva forventningar studentar har til praksisperioden sin, kva dei lærer, og korleis dei reflekterer over det som skjer i læreprosessen fram mot enda praksis. Hovudfokus i dette arbeidet vil ligga kring korleis eg tolkar undervisninga dei gjennomfører, og korleis dei sjølve opplever praksisen. Studentane har også reflektert over i kor stor grad teoriar og modellar har fått knaggar å henga på før dei går ut i praksis. Metodane eg har brukt for å finna svar på problemstillingane, er videoobservasjon, inkludert før- og etterintervju i samband med undervisningstimane, og semi-strukturerte intervju etter enda praksis.

Posner (2005) skriv at ein bør bruka praksisperioden til å finna ut kva undervisning faktisk handlar om, sjå om ein liker å undervisa, eksperimentera med ferdigheiter, finna sin eigen stil, om ein beherskar undervisningssituasjonen, og om ein klarar å binda teori opp mot praksis. Om studentane får rom til å eksperimentera med ferdigheiter og finna sin eigen stil, samt om høgskulen klarar å formidla teorien på ein måte som studentane forstår og tar med seg ut i praksis, er alle moment som er interessante å forska på og vil bli undersøkt og diskutert i denne studien.

Praksissjokket kan altså ha mange årsaker, og det har vist seg å vera vanskeleg å forklara kvifor nyutdanna lærarar ikkje er førebudde på det som møter dei i den nye yrkeskvardagen. Det er fleire fallgruver, og Solstad (2009) skriv at dei nye lærarane brukar lang tid i starten av karrieren sin på å byggja opp basisferdigheiter, på grunn av at skulepraksisen har vore prega av ei form for teknisk sjekkliste. Dette kjenner eg meg sjølv igjen i, ved at fokus i praksis blir å overleva settinga og å visa nok kunnskap om dei ulike idrettane og aktivitetane. Det blir eit organisatorisk fokus, kor studentens egne idear ikkje kjem fram på grunn av frykt for å skilja seg ut, både i forhold til evalueringa og i forhold til kroppsøvingsskulturen på øvingsskulen (Mawer, 1995; Sirna et al., 2008). Det er vanskeleg å setja fingeren på kva som kan forbetrast under praksisperioden i lærarutdanninga, men at det er potensiale for stor forbetring er forskarar einige om (Søndenå & Sundli, 2004; Sirna et al., 2008; Solstad, 2009). Desse skriv også at kunnskapen kring fenomenet er for liten.

Kva som føregår i studentane sin praksis, og deira refleksjonar kring praksisperioden og heile lærarutdanninga er også interessant for Norges Idrettshøgskole og andre høgskular som utdannar lærarar. Det er eit aktuelt spørsmål i samfunnsdebatten om dagens lærarar er godt nok utdanna, og eg veit at på NIH er det eit ynskje om forskning på dette området. Det gjer det ekstra givande å ta tak i prosjektet, og eg håpar at dette vil føra til svar som kan hjelpe høgskular til å tilretteleggja utdanninga av lærarar på ein best mogeleg måte. Dette kan føra til at vi får godt rusta lærarar som kan bidra til å utvikla kroppsøvingfaget, med gode kvalitetar på alle områder av det samansette yrket som læraryrket er – og dermed dempa praksissjokket.

Føremålet med denne forskinga er å sjå eit gitt antall undervisningstimar hos studentane, finna ut kva forventningar dei kjem dit med, og kva dei faktisk lærer seg. Studentane skal også reflektera over korleis dei brukar teoriundervisninga frå lærarutdanninga når dei er i praksis. Dette kan bidra til ein diskusjon kring utfordringar studentar møter i praksis, og korleis ein kan løysa dette. Det kan gje føringar til at teoriundervisninga må endrast, eller om ein må betra oppfølginga av studentar i praksis ved observasjon som gjort i dette prosjektet, eller om øvingslærarar må bidra i større grad til å fullføre arbeidet som har starta i teoriundervisninga. Desse spørsmåla skal ikkje svarast på i dette prosjektet, men vil bli diskutert mot slutten av oppgåva i lys av mine funn.

2.0 Formål og problemstillingar

”Intensjon og realitet – ei undersøking om læring i praksisundervisninga ved Norges Idrettshøgskole”.

Hovudspørsmålet for dette prosjektet er: *kva intensjonar har studentane med seg inn i praksisperioden, kva lærer dei, og korleis reflekterer dei over det som skjer i læreprosessen?*

For å komma fram til dette, har eg følgjande problemstillingar:

- Kva forventar studentane å læra, og kva følte dei at dei lærte i praksis?
- Klargjorde lærarutdanninga studentane for praksisperioden?
- På kva måte bidrar lærarutdanninga til at studentane får utvikla sin eigen måte å undervisa på gjennom praksisperioden?

Desse spørsmåla skal belyst i denne studien. Informasjonen vil bli henta ut ifrå eit gitt antall undervisningstimar og skal observera. Min analyse frå det videofilma materialet vil bli komplettert med kvalitative forskingsintervju.

Desse problemstillingane sjåast i lys av sosiokulturell læringsteori, som er læringsteoriar som omhandlar individs læring i sosiale kontekstar. Dette er gjenkjenneleg med det som kan bli kalla ei sosiokulturell didaktisk forskningstradisjon. Didaktikk i dette prosjektet er ansett som ein pågåande relasjon mellom lærar (studentane), elevar, og kulturelle og institusjonelle føresetnader på læringssituasjonen (Rovegno, Nevett & Babiarz, 2001; Amade-Escôt, 2006; Verscheure & Amade-Escôt, 2007; Quennerstedt, Öhman & Öhman, 2011).

3.0 Tidlegare forskning

I dette kapitlet skal eg ta for meg tidlegare forskning som har blitt gjort innanfor kroppsøvingfaget og lærarutdanninga med fokus på studentane sin praksis. Sjølv om kroppsøving er det tredje største faget i forhold til antall undervisningstimar i 1.-10. klasse, er det forska lite på faget generelt, og på lærarutdanninga spesielt (Utdanningsdirektoratet). Frå ei litteraturoversikt av Jonskås (2010) om norsk forskning om kroppsøving viser det seg at det er gjort veldig lite forskning på området utover masteravhandlingar. Berre tre doktorgradsavhandlingar og 11 artiklar i internasjonale tidsskrifter vart funne frå perioden 1978-2010. Så dersom lærarutdanninga i kroppsøving skal basera seg på forskingsdriven kunnskap, er det behov for meir kvalitetssterke studiar på både kroppsøving og lærarutdanninga.

Forsking viser at studentar møter lærarutdanning i kroppsøving med eit bevisst syn på undervisning, som er bygd på fleire års erfaring som elevar i skulen. Funn i forskning på norsk allmennlærerutdanning anslår at studentane har hatt relasjonar til lærarrollen i meir enn 12 000 timar under deira tid på skulebenken (Terum & Heggen, 2010). Av desse timane inngår omkring 1000 timar kroppsøving. Noko som skil seg frå allmennlærerstudentane, er at mange kroppsøvingstudentar ofte har bakgrunn som vellykka idrettspersonar og dei har derfor også ei emosjonell tilknytning til faget (Næss, 1998; Green, 2003). Matanin & Collier (2003) skriv at lærarutdanningane ikkje endras i forhold til dette, og studentane sine erfaringar som elevar føreblir deira utgangspunkt når dei skal undervisa.

Mykje av forskinga som er gjort omhandlar i stor grad lærarstudentar sin praksis og kva som føregår i denne perioden. Ohnstad & Munthe (2010) skriv at det er gjort særskilt lite forskning kring kva lærarar, studentar og praksisrettleiarar i norsk allmennlærerutdanning meiner er praksisens karakter og mål. Når det kjem til kroppsøving, verkar det som at rettleiinga studentane får under kroppsøvingperioden er retta mot dei praktiske ferdigheitene i undervisninga, i staden for refleksjonar kring sosiale og etiske problem knytt til undervisning og det å vera lærar. Dette strid mot den nasjonale læreplanen som oppfordrar til refleksjonar kring fem ulike undervisningskompetansar, som også gjeld i praksis. Dette er faglege ferdigheiter, didaktiske ferdigheiter, sosiale ferdigheiter, endring og utvikling og etiske kompetansar

(UFD, 2003a,b,c). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) kritiserer dette og søker ei betre integrering mellom teori og praksis, og ei betre kopling mellom det som skjer i høgare utdanningsinstitusjonar og praksisen.

Mordal Moen (2011) har gjort ein studie som såg på dei som utdannar kroppsøvlingslærarar og korleis desse definerer og uttrykker målet og føremålet med utdanninga og korleis kroppsøvlingsstudentar oppfatta målet og føremålet med utdanninga. Studien viser at dei som utdannar kroppsøvlingslærarar i hovudsak ser på utdanningas primære mål å læra studentane ulike idrettar, undervisningsteknikkar og formidling av idrettsaktivitet. I tillegg fokuserte utdanninga på at kroppsøving som skulefag er viktig for å førebyggja livsstilssjukdommar og fremja god helse i befolkninga. Studien fann også at studentane berre blei oppfordra til å reflektera kring eiga undervisning gjennom utdanninga. Dei vart i mindre eller ingen grad oppmuntra til refleksjon kring teoretiske, verdibaserte og etiske problemstillingar knytt til faget, undervisninga og lærarrolla, slik som rammeplanen og akademisk litteratur forventar at universitets- og høgskuletilsette og studentar gjer. Funna bar altså preg av at utdanninga påverkar i liten grad kroppsøvlingsstudentars relativt konservative syn på kroppsøvlingsfaget, nemleg at kroppsøving fyrst og fremst er forbunde med å læra ulike idrettar og teknikkar, og at fagets primære mål er å førebyggja negativ helseutvikling i samfunnet (ibid). Studien avdekkar vidare at dei som utdannar kroppsøvlingslærarar påverkas og sosialiseras gjennom blant anna eigne positive erfaringar med kroppsøvlingsfaget, konkurranseidrett og trenaroppgåver. Slike erfaringar vart etterkvart ein del av deira habitus som idrettspersonar og lærarar. Deira idretts- og lærarhabitus vart ytterlegare forsterka i lærarutdanninga, spesielt av studentar, øvlingslærarane i skulepraksis og av kollegaer. Dei vart også påverka av samfunnets fokus på helse og sunnheit og av den sterke posisjonen organisert idrett har i Norge. Nettverka til personane som deltok i studien, var i same yrke og hadde dermed noko lik habitus som idrettsperson og lærar. Dette gjorde at desse nettverka i stor grad påverka kva som vart mål og føremål med kroppsøvlingslærarutdanninga, i staden for politiske dokument.

Larsson (2009) verifiserer tidlegare studiar om at dei som utdannar kroppsøvlingslærarar ofte har sterk idrettsinteresse og ei brei erfaring innan idrett. Dei som utdannar lærarar i studien hennar peikar på semja om at studentar skal utvikla ein personleg ferdigheit i idrett, at dei metodisk skal kunna byggja opp øvingar og undervisningstimar, at dei skal

gje kunnskap om kroppens funksjonar, samt å utvikla didaktiske evner. Den kroppslege kompetansen er blant anna å føla tryggleik i lærarrolla og få respekt av elevane. Studentane eksamineras i personleg ferdigheit som eit slags garantistempel på at dei er ein flink kroppsøvlingslærer. Når det gjeld teoretiske kunnskapar, er menneskets biologi utdanninga sin statusmarkør. Det Larsson kom fram til, var blant anna at tradisjonar, normer og verdiar som historisk sett har kjenneteikna utdanninga hos både dei som utdannar og studentar framleis er sentrale. Ho beskriv dette som ei utdanning med gitte spelereglar. Eit anna punkt Larsson tek opp, er at utdanninga blir som eit personleg prosjekt, kor personleg utvikling, personlege eigenskapar og personleg ferdigheit står i fokus. Samtidig skal studentane leva opp til kroppsøvlingslæraren som forkjempar folkehelsa (ibid). Eit anna sentralt punkt i Larssons studie er kroppsøvlingslærarars og studentars idrettshabitus, som ho meiner påverkar studentane sitt syn på faget i stor grad, med kunnskap om menneskets biologi, eit helsefremjande liv, og den veltrente kroppen som fokus.

Heile 70% av lærarane i studia til Krogh Christensen (2001) meiner at personlege idrettsferdigheiter har stor betydning for å kunna undervisa i kroppsøvlingsfaget og lærarane driv også mykje fysisk aktivitet på fritida si. Ho konkludera med: *det å dyrke idrett er en integrert del av idrettlærernes selvforståelse og habitus, og at det å ha idrettslige ferdigheter anses som en meget vesentlig kapital blant idrettslærere* (Krogh Christensen, 2001, s. 209). Ho meiner at kroppsøvlingslærarar er fanga i ei felle, og det verkar som at det handlar om å vera ”ung med dei unge”, noko som hindrar progresjon og vidareutvikling av lærarane sin kompetanse.

I følge fleire forskarar (Kvernbekk, 2001; Laursen, 2008) meiner lærarstudentar at praksisen er den delen av utdanninga dei verdsett høgast. Forsking på nyutdanna lærarar, saman med evaluering av allmennlærerutdanninga, gjev eit inntrykk av at studentane ser på teorien dei tileignar seg i utdanninga som lite relevant kunnskap i praktiseringa av yrket. Laursen (2008) går så langt å kalla praksisen for vinnaren i utdanninga. Det som er interessant er å sjå at det ikkje blir knytt nokon særleg kopling mellom teoriundervisninga og praksisen. I England har lærarstudentar ein form for praksisår kor dei arbeider som lærar på ein skule. Keay (2007) såg på korleis kroppsøvlingslærarar utvikla seg i denne perioden. Studien viste at dei ”nyutdanna” lærarane retta seg i stor grad til dei meir erfarne lærarane og tok etter deira måtar å

praktisera faget på. Det viste seg også at dei i dette praksisåret ofte valde den lette løysinga i praktiseringa, for å ”overleva” praksisen i staden for å utfordra seg sjølv og omgivnadane for å få ny kunnskap. Sirna, Tinning & Rossi (2008) underbygde dette fenomenet etter at dei hadde studert dei sosiale oppgåvene studentane hadde i sin praksis. Det viste seg at dei prøvde i størst grad å gjera rettleiarane sine fornøgde. Hovudmålet deira var å få ei god evaluering av øvingslærar. Samtidig var det eit mål å utvikla eit godt forhold til rettleiarane og andre kroppsøvingslærarar. Fleire informantar i denne studien opplevde miljøet som noko uprofesjonelt og kor dei maskuline normene vart fremja. Desse funna bidrog til at Sirna, Tinning & Rossi (ibid) sette spørsmålsteikn ved rutinane til høgskulane når det gjeld å kvalitetssikra studentars praksis, då visse miljø kan vera veldig maskuline og uprofesjonelle og dermed skada profesjonen dersom nyutdanna lærarar også tek til seg denne oppførselen. Dei peika på at det trengs meir forskning rundt temaet for å trekkja ytterlegare konklusjonar.

Sundli (2002) og Brekke (2008) skriv også om at studentar opplever øvingslæraren som ein slags fasit på kompetansen som studentane vil tileigna seg, og at dette kan føra til reproduksjon av lærarrolla som allereie finst. I følgje studien til Sundli (2002) ser ein at studentane liknar veldig på øvingslærarane sine. Dei overtek arbeidsrutinar, spørjemønster og uttrykksmåtar. Praksisen handlar mest om kontroll og tilpassing i den tradisjonelle skulen, og kan nesten beskrivast som kloning av øvingslærar (ibid). Igjen er det ingen teikn til at teoriundervisninga frå utdanninga spelar noko rolle på korleis studentane utviklar seg som lærarar. Søndena & Sundli (2004) underbyggjer at praksis skapar ei oppretthalding av tradisjonar i staden for nyskaping og kreativitet hos framtidige yrkesutøvarar. Rettleiing med øvingslærar kan dermed føra til at studentane kopierer øvingslærar i staden for å utvikla nyskapande lærarar. Noko av forklaringa til at dette skjer kan ein kanskje finna hos Mawer (1995), som tok for seg 87 studentar for å finna ut kva dei tenkte deira største utfordringar kom til å bli i første praksisperiode. Funna var at studentane var nervøse for deira eigne kompetansar i faget, og det å kontrollera og organisera timane. Dette gjaldt først og fremst i aktivitetar og idrettar studentane ikkje hadde særleg erfaring i. Dermed kan det vera naturleg at studentane tek i mot alt dei får av rettleiing av øvingslærar.

Posner (2005) tok for seg måla studentar hadde for praksis, og peikar på at det er mål som praksisen bør prøva å oppnå: 1: Å finna ut kva undervisning egentleg handlar om,

2: sjå om ein likar å undervisa, 3: eksperimentera med ferdigheiter ein har og ferdigheiter ein vil tileigna seg, 4: utvikla sin personlege stil, og 5: knyta saman teori og praksis. Grunnen til at han har sett nummer på måla er at studentane gradvis går nedover denne lista etterkvart som dei er i praksis. Han peikar på dette som ei naturleg utvikling i praksisperioden, men at det kan førekomma fleire individuelle forskjellar i rekkjefølgja studentane søker desse måla. I ei undersøking Solstad (2009) gjorde var studentane fornøgde med rettleiinga, men også her var det fokus på kva som var bra og dårleg og i kva grad dei oppnådde krava som øvingslærar hadde satt før timane. Det var altså ikkje fokus på studentane si forståing, bevisstgjerjing og utvikling av eigne tankar som stod sentralt. Sjølv om det er utdjupa frå høgskular at rettleiinga skal gå djupare enn råd og retningslinjer, ser ein at det er kontroll og organisering som står sterkast i rettleiingssamtalar i praksisen. Hagelund (2006) såg på rettleiingsmodellar og korleis øvingslærarar rettleiar studentar, at det er øvingslærarane sine meiningar som kjem fram i rettleiinga og at fokuset er retta mot *korleis* i staden for *kvifor*. Rettleiinga utfordrar ikkje studentane si eiga forståing og verdigrunnlag, og bidrar i liten grad til å endra studentane si eksisterande tenking om kunnskap og læring, elev- og lærarrolle (Solstad, 2009).

Kontroll og organisering verkar å ha stor betydning for studentar i praksis, noko Twistleton (2004) også peikar på. Dersom studentane klarte å halda ro og orden i klassen og oppnå dei måla som var sett for timen, så såg dei på timen som vellykka, noko også øvingslærar gjorde. Dette går heller ikkje i retninga kor studentane si tenking blir utfordra. Furlong & Maynard (1995) underbyggjer denne tryggleikskjensla med at studentar helst vil overleva i staden for å setta seg sjølv og elevane sin lærdom i fokus.

Ein ser at det er stort fokus på øvingslærarar si rolle på kva studentar lærer seg i praksis. Det er interessant å sjå at øvingslærar verkar å vera så sentral i forhold til kva retning studenten går, og kor lita betydning lærarutdanninga verkar å ha. Posner (2005) nemnde at ein skulle kopla saman teori og praksis når studentar er ute i praksis, men ein saknar forskning som har funne studentar som brukar lært kunnskap når dei er ute i praksis, og som tør å utforska ulike måtar å undervisa på for å nå eit anna av Posner sine mål, nemleg å finna og utvikla sin personlege stil.

Begrepet refleksjon og reflekterande praksis har hatt ein veksande innverknad på litteraturen i lærarutdanninga for kroppøving (cf. Tsangaridou & Siedentop, 1995;

Attard & Armour, 2006;), særleg blant kritiske teoretikarar som fremjar refleksjon som eit verkemiddel for å motverka dei ”tatt for gitte” antakelsane om korleis kroppsøving skulle vore (cf. Capel & Blair, 2007). Desse teoretikarane meiner studentane tenkjer for mykje over korleis dei underviser og at dei held ro og orden i timane. Likevel har det komme få alternative løysingar. På bakgrunn av dette er det behov for å utvikla meir kunnskap om kva typar refleksjonar som vert stimulerte i skulepraksisen, og korleis kroppsøvingstudentars evne til refleksjon på deira utøving som lærarar kan utviklast i skjæringspunktet mellom utdanningsinstitusjon og skulepraksisen (Annerstedt et al., 2011).

Trass i at nokre studiar innan kroppsøvingslærerutdanning har vore opptatt av at det blir utdanna kroppsøvingslærarar som er i stand til å reflektera på eit teoretisk, moralsk og politisk nivå, har få bevis blitt presenterte der desse forandringane er med på å gjera lærerutdanninga meir effektiv mot å sosialisera studentane inn i yrket enn tidlegare (Macdonald & Brooker, 1999; Hickey, 2001; Curtner-Smith, 2007). Mordal Moen (2011) skriv at det er interessant å merka seg at den same forskinga som hevdar at kroppsøvingslærerutdanninga har unnlata å utdanna reflekterte kroppsøvingslærarar, ser ut til å ha sett lite fokus på å finna ut kvifor utdanninga fortset å utdanna lærarar som ser på kroppsøving som læring av sportsteknikkar, i staden for som ein breiare og meir belysande prosess. Ho konkluderer dermed med at forskning kring aktuelle løysingar på problemet er underutvikla både nasjonalt og internasjonalt. Forsking kring dette kan ikkje berre gje innsikt i kva kroppsøvingslærer-utdanninga gjer i det daglege liv og praksis i Norge, men også kvifor dei gjer det (ibid).

Som ei samanfatning av forskning som finst kring emnet ser ein at praksisen spelar ei betydeleg rolle for utviklinga av eigen kompetanse og utgjer eit viktig innslag i lærerutdanninga. Det går også igjen at praksisen er med på å reprodusera noverande praksis i staden for å utvikla den. Forskinga viser også at studentane ikkje blir utfordra i stor nok grad, og at dei ikkje utviklar sin eigen læraridentitet og profesjonelle kompetanse, sidan fokus i hovudsak ligg på undervisning og det å etablere ro og orden i klassen.

4.0 Teoretisk forankring

I dette prosjektet har eg tatt utgangspunkt i eit sosiokulturelt læringsperspektiv, kor fokuset ligg på kva studentar på lærarutdanninga lærer i deira praksisperiode. Det sosiokulturelle perspektivet på læring byggjer på eit konstruktivistisk syn, kor kunnskap konstrueras i sosiale samanhengar. Derfor blir interaksjon og samspel mellom menneske heilt avgjørande for læring (Wertsch, 1991; Säljö, 2000; Hargreaves, 2004). Dette kjem inn under det vi kan kalla ei sosiokulturell didaktisk forskingstradisjon, kor didaktikk i dette prosjektet blir sett på som den pågåande relasjonen mellom lærarstudentane, elevane, og kulturelle og institusjonelle forutsetningar av læringssituasjonen. Det er Vygotsky's arbeid kring det sosiokulturelle perspektivet på læring, eller sosialkonstruktivisme som det også blir beskrive som, som ligg til grunne i synet på korleis læring blir skapt i denne studia.

Årsaken til at ein brukar denne læringsteorien er fordi ein må sjå på korleis læring blir skapt i den konteksten lærarpraksis er. Læring forstås som ein sosial produksjon av mening i møtet mellom individas situerte erfaringar og den kulturelle, historiske og institusjonelle konteksten (Lave & Wenger, 1991). For å forstå kva studentane lærer i denne perioden, må ein sjå på relasjonen mellom studenten og elevane, og kva reaksjonar som blir skapt av den undervisninga som blir gitt. Korleis elevane reagerer på oppgåvene dei får, og studenten sin rolle i denne fasen er veldig interessant å sjå nærare på, i forhold til både samarbeid, reiskap og framgangsmåtar, og kva meiningar elevane skapar i situasjonen som oppstår og dermed skapar læring. Med bakgrunn frå dette har eg brukt ein metode som inneheld før- og etterintervju med lærarstudentane, videofilming av undervisninga deira, og intervju med studentane med utgangspunkt i akkurat dei didaktiske situasjonane som oppstår gjennom interaksjon mellom student/elev og elev/elev. Kunnskap blir nemleg i følgje Halvorsen (2008) skapt gjennom praksis og interaksjon mellom menneske eller mellom menneske og medierande reiskap, sett frå eit sosiokulturelt perspektiv.

4.1 Læring og kunnskap

Før eg går nærare inn på det sosiokulturelle perspektivs eigenart og betydning i denne oppgåva, vil eg først dela nokre tankar om korleis eg oppfattar kva læring og kunnskap er for studentane eg har studert. Dette er begrep som allereie er nemnd, og som kjem til

å prega resten av dette kapitlet. Derfor er det viktig at ein forstår kva meining eg legg i begrepa, og vidare få ei breiare forståing om korleis den sosiokulturelle læringsteorien bruker desse. Haldningar til kunnskap og læring har endra seg, og det har opna for verdsetting av mangfaldige og ulike syn på kva kunnskap er, og korleis ein tileignar seg den (Jensen, 2006).

4.1.1 Læring

Begrepet læring har fått mange definisjonar. Nokre er vage, medan andre har ein meir forståeleg beskriving. Hilgaard & Atkinson (1967) forklarar læring som ein relativ varig forandring i oppleving eller åtferd, som følgje av tidlegare erfaring. For studentane i dette prosjektet vil det då seia at læring oppstår gjennom øving og utøving i praksisfellesskapet. I følgje Illeris (1999) er læring ein sosial betinga prosess som føregår i samspel med andre, kor den lærande si forforståing, forventningar, interesser og perspektiv spelar ei rolle for kva individet lærer. Säljö (2000) meiner vidare at læring skjer i interaksjon mellom individ og at ein i eit sosiokulturelt perspektiv interesserar seg for korleis individ og grupper tileignar seg og utnyttar fysiske og kognitive ressursar. Her ser vi kompleksiteten av begrepet, og i tillegg vil læringa i ein gitt setting variera frå person til person. Som praksisstudent er det mange faktorar som spelar inn på kva dei lærer, og korleis dei lærer bort kunnskap. Eigne erfaringar, verdiar og bakgrunn, saman med målet om å prøva ut seg sjølv og setja eit særpreg på sin eigen praksis spelar ei rolle. Samtidig spelar omverda og omgivnadane ei stor rolle på dei ulike aspekta av læring. Desse omgivnadane er elevar, øvingslærar, arbeidsoppgåver, gymsal, utstyr, og skulens kulturelle og historiske ståstad.

4.1.2 Kunnskap

Det har vært og pågår fortsatt ein debatt om kva kunnskap er og korleis det dannas. Som ein konsekvens av dette er det ei mengd teoriar som belyser ulike syn på kunnskap. Innan feltet som denne forskingsoppgåva går inn under, har ein byrja å gå bort i frå begrepet lærarkunnskap, og heller gått over til læringskunnskap når det kjem til kunnskap hos lærarar. Læringskunnskap utviklas gjennom handlingsmønstre og fortolkingar, slik som all kunnskap gjør. Det er praksis- eller livsrelatert kunnskap som avspeglar seg i handlinga som blir gjort (Løfsnæs, 2004). I praksisopplæringa er det denne kunnskapen høgskulane ønskjer at studentane skal tileigna seg, men samtidig er

denne perioden berre starten på ei lang reise i tileigninga av læringskunnskap (Nilssen, 2002).

4.2 Sosiokulturell teori

Studiar av kroppsøvingsskulturen ut frå sosiokulturelle perspektiv er vanlege i dagens utdanningsvitenskaplege forskning om idrett. Derimot kjem det fram få studiar av kunnskapsdanning og læreprosessar, samt relasjonar mellom undervisning og læring innan kroppsøvingsskulturen, spesielt når det gjeld kroppsleg kompetanse eller fysisk danning (Annerstedt et al., 2011). Også i forhold til praksisstudentar er det få studiar som ser på deira læringssituasjon ut ifrå eit sosiokulturelt perspektiv på læringa som skal oppstå i ein viktig del av lærarutdanninga. Wertsch (1998) beskriv hensikta med ei sosiokulturell tilnærming på følgjande måte: *Oppgåva til ei sosiokulturell tilnærming er å forklara forholdet mellom menneskelig handling, på den eine sida, og dei kulturelle, institusjonelle og historiske samanhengar kor handlinga skjer på den andre* (Wertsch, 1998, s. 24).

Læring blir dermed sett på som ein sosial produksjon av mening i relasjonen mellom individas situerte erfaringar og den institusjonelle konteksten, og i følgje sosiokulturelle teoriar om læring, er det å *kunna* veldig nær praksisfellesskapet og individets evne til å delta der (Lave & Wenger, 1991; Sfard, 1998). Kunnskapsdanning og læring eksisterer således aldri i eit vakuum; det er alltid "situert", dvs. alltid innvevd i ein historisk og kulturell kontekst. Evna til å delta i ein sosial praksis er derfor essensielt (Lave & Wenger, 1991).

Vidare går eit sosiokulturelt perspektiv ut i frå at læring – og viljen til å læra – er avhengig av kva mening individa tilskriv aktiviteten, altså, korleis individa gjør "verden" forståeleg i ein spesiell situasjon (Wertsch, 1998; Almqvist et.al., 2008; Säljö, 2009). Oversett til ein idrettssamheng inneberer dette at menneske investerer i den innsatsen som krevjas for å vera delaktig i konteksten av fysisk aktivitet og skaffa seg kroppsleg kompetanse, om denne investeringa opplevs forståeleg og blir sett på som viktig i dei gruppene ein føler tilhørighet hos. Kommunikative prosessar er av sentral betydning (Säljö, 2000), og å kunna noko (lesa, rekna, skriva, praktisera idrett) inneber som oftast at individa meistrar ein gitt kommunikativ praksis. Handling og språk kan bli

sett på både som opprinnelsen og effekten av det som skjer. Individ kan ikkje vera avskilt frå deira sosiale og historiske tilkopling til den fysiske verden (Säljö, 1997; Wertsch, 1998).

I dette prosjektet har eg undersøkt praksisstudentane sine didaktiske refleksjonar når det gjeld å skapa læringssituasjonar. Språk spelar derfor ei sentral rolle i sosiokulturelle studiar av undervisning og læring. Språk i denne samanhengen blir ikkje berre sett som tal eller tekst, men det har ein breiare betyding. Almqvist et al. (2008) beskriv språk som: ”*Det som har meining, og blir språkliggjort*” (s.19). Ideen går tilbake til Vygotsky (1986) om at handling medieras med dei språklege reiskapar som menneske utviklar og brukar. I kroppsøvningsundervisning finn vi absolutt verbalt språk, men stor grad av kommunikasjonen som oppstår skjer via rørsler og reiskap som ballar, lause og faste inventara i gymsalen osv.

4.3 Vygotsky og sosialkonstruktivisme

Arbeidet til Lev Vygotsky har bidratt til konstruktivismen, og skriv om forholdet mellom sosial interaksjon og læring. Den individuelle konstruktivismen har ofte bygd på bakgrunn av Piaget, medan sosial konstruktivisme har røtene sine frå arbeidet til Vygotsky. McInerny & Valentina (2002) har hevda at Vygotsky gjorde sosial interaksjon avgjerande, medan Piaget demotiverte sosiale faktorars rolle i utviklinga av kunnskap. Dette synet på dei to konstruktivistane er ikkje likt hos alle, og det blir hevda at Piaget er misoppfatta. Forutan ei handfull av undersøkingar, har arbeidet til Vygotsky i stor grad blitt oversett. Hans bidrag er eksempel på sosialkonstruktivistisk tenking, og truleg det bidrag som har fått størst innflytelse.

Vygotsky (1978) forstod læring som ein sosial verksamhet. Han var særleg interessert i forholdet mellom kva eit individ kan gjera sjølv, og kva han eller ho kan gjera i samarbeid med andre. Med tankar om dette forholdet utvikla han oppfatninga om ”a Zone of Proximal Development” (ZPD). I følgje Vygotsky er ZPD avstanden mellom det faktiske utviklingsnivået som bestemmas av sjølvstendig problemløysing og det aktuelle nivået av potensiell utvikling som bestemmas gjennom problemløysing under voksnes vegledning eller i samarbeid med meir dyktige partnerar (Vygotsky, 1978, pp. 85-86). I følgje Vygotsky utfører individ i utgangspunktet nye oppgåver som prating

eller skriving i samarbeid med andre. Det er først når dei har gjort dette dei kan forstå korleis dei skal utføra ei oppgåve og kan gjera det utan støtte frå andre. I følgje andre teoristar (Newman & Holzman, 1993), strid dette mot fornufta som føreslår at ein først må forstå ei oppgåve før ein kan utføra den med nokon andre. Newman & Holzman (1993) meiner at ZPD er mest nyttig når den er tenkt som ein aktivitet i staden for ein plass ein kan vera ”i”. Dei føreslo at ZPD er noko som oppnåas, og at læring er ein del av det essensielle fellesskapet i det å vera menneske.

Etter å ha bearbeida Vygotskys originale arbeid, insisterte Brown & Ferrera (1999) på at utdanning burde ta sikte på den øvre grensa, og kom med tre prinsipp. For det første, i staden for møta elevar på deira dåverande mestringssevne, bør lærarar anta kva elevane er kapable til å gjera saman med ”flinkare andre” og undervisa utifrå det nivået. For det andre, når det gjeld betydinga av læring mellom individ, oppfordrar Vygotsky`s arbeid lærarar til å anten framheva sine eigne interaksjonar med elevane, eller gje felles aktivitetar kor eleven ikkje berre har muligheit, men behov for å samhandla. For det tredje, burde undervisning hjelpe elevar til å gå utover det vi kan kalla deira noverande mestringsnivå. Basert på denne tenkinga understrekar Valsiner & Van der Veer (1999) viktigheita av leik og fantasi for å hjelpe elevar til å nå eit høgare utviklingsnivå. Kort sagt føreslo Vygotsky eit syn på læring som understreka betydinga av aktiviteten til læring, og nytten av kunnskaps “gradienter” mellom elevar og “flinkare andre”.

Det nemnde synet på læring, dvs. eit sosiokulturelt perspektiv, gav styringar for kva metodiske tilnærmingar eg skulle bruka i dette prosjektet. Ei teoretisk tilnærming bygd på Vygotsky`s arbeid presenterer praktisk aktivitet som ein einhet for analyse, og forgrunnar forholdet mellom menneske og deira sosiale verden. Vygotsky`s syn på læring dannar også grunnlaget for mi tolking av det som oppstår når studentane er ute i praksis, og når eg analyserar dei videofilma undervisningstimane. For å finna ut kva studentane oppfattar som læring, har eg også sett på om undervisninga dei fremjar bær preg av den induktive undervisningsmetoden som fører til samarbeid og bidrar til læring hos elevane.

5.0 Metode

I dette kapitlet skal forskingsstrategien beskrivast og kva design studien har.

Utvalsprosessen og korleis datainnsamlinga vart gjort vil bli presentert. Målet er å gje ei så grundig beskriving som mogeleg, slik at det vert tydeleg korleis dette prosjektet har skride fram frå start til slutt. Ved tydeleg å beskriva alle trinn i metoden, er det eit mål at kvaliteten og pålitelegheita av arbeidet blir synleg. Avslutningsvis blir det gjort greie for etiske og metodiske retningslinjer ein har måtta ta omsyn til.

Metode er ein reiskap og framgangsmåte for å løysa problem, og komma fram til ny viten (Holme & Solvang, 1986). I val av metode er det problemområdet som styrer kva metodar ein skal bruka, og vidare er gode og gjennomtenkte problemstillingar eit godt grunnlag til å velja aktuelle metodar. Problemstillingane i dette prosjektet ligg i hovudsak på kva erfaringar og tankar studentar på lærarutdanninga tar med seg inn i praksisperioden, og kva erfaringar dei sit igjen med. Dette inneber sosiale fenomen og menneskelege relasjonar i ein undervisningskontekst, noko som byr opp til kvalitative forskingsmetodar (Kvale, 1997; Halvorsen, 2003; Dalland, 2007). Eg vil finna situasjonar som viser vellykka/ikkje vellykka undervisningssituasjonar, og dermed sjå tilfelle kor læring oppstår. Dette krev at ein brukar ein kvalitativ tilnærming, då ein er nøydt til å gå i djupna for å forstå det sosiale fenomenet ein skal forska på (Thagaard, 2009; Johannessen et al., 2010), samt at ein er avhengig av å måtta observera undervisninga for å forstå korleis læringa oppstår. Å observera didaktiske hendingar i den aktuelle konteksten, saman med ulike intervjuformer i ulike delar av datainnsamlinga, kan vera ein måte å empirisk tilnærma seg spørsmåla om kva læring studentane opplever i praksis. Derfor er det brukt videofilming som observasjon, og semi-strukturerte intervju som bidrar til å komplimentera studentane sine refleksjonar kring det som skjedde i undervisninga. Korte intervju i for- og etterkant av undervisninga har også blitt gjort, for å finna ut kva forventningar studentane hadde for timen sin, og seinare korleis dei opplevde timen direkte etterpå.

5.1 Kvalitativ forskning og triangulering

Dette masterprosjektet fell inn under eit samfunnsvitskapleg paradigme, kor kvalitativ metode er ein god framgangsmåte for å finna svar på våre forskingsspørsmål (Johannessen et al., 2010). Innan kvalitativ metode er det mange vegar å gå fram mot

svar. Nokon av dei mest brukte er observasjon og intervju, og det er desse som har blitt brukt i datainnsamlinga. Observasjon i form av videofilming og tilstedeværelse i den aktuelle konteksten, og intervju som skal bidra til å forstå det som har oppstått under studentane sin undervisning i samspel med elevane.

I denne studien er føremålet å forstå sosiale fenomen ut frå aktørens eigne perspektiv, ved å få eksakt informasjon frå relativt få individ. Ved å bruka kvalitativ tilnærming kan ein få informasjon og forstå samanhengen mellom handling og samhandling i den sosiale konteksten individa deltar i (Aase & Fossåskaret, 2007). Viktig innan kvalitativ forskning er også at forskarens forståing av verkelegheita som informantane legg fram, gir grunnlag for konklusjonar (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette prosjektet har ein ved hjelp av observasjon, videofilming og intervju prøvd å skapa stor forståing kring læringsprosessen i studentane sin praksis, og ved bruk av metodane har det oppstått ei god verkelegheitsforståing, og godt grunnlag for å tolka materialet som er samla inn. Målet er å tolka informasjonen opp mot sosiokulturell læringsteori – ikkje måla resultata i kvantitet og skapa generaliserbarheit, slik som kvantitative metodar i hovudsak gjer. På denne måten kan ein sjå at gjennom å tolka og forstå det sosiale fenomenet ein forskar på, vil ein få ei djupare innsikt kring prosjektets formål, nemleg kva studentane lærer i deira praksis, og korleis dei opplever dette.

Ved å bruka observasjon/videofilming og kvalitativt intervju til innsamling av data, meiner eg at funna i forskingsoppgåva får eit mykje breiare grunnlag. Det er tidkrevjande, men høgst nødvendig. Når ein brukar fleire metodar for datainnhenting, kallar vi det triangulering: *”Metodetriangulering er ikke begrenset til tre metoder, som navnet kunne tilsa, men er et faguttrykk for bruk av mer enn en metode”* (Dalland, 2007:179). Når ein brukar ulike metodar, får ein inn ulik informasjon som kan vera til hjelp for den andre. Dalland (2007) underbygger dette, og beskriv kort korleis eg opplevde bruken av videofilming og intervju: *”Ved å kombinere observasjon og intervju kan observasjonen for eksempel gi de nødvendige forutsetninger for intervjuet. Intervjuet kan tilsvarende bidra til å utfylle det bildet som observasjonen gir”* (s. 180).

I denne studien skal eg blant anna finna ut kva studentane lærer når dei er ute i praksis, og for å få ei best mogeleg forståing av kva som føregår i den perioden, er ein avhengig av å observera studentane i læringsprosessen. Det er ikkje nok å berre intervjuar for å få

fullstendig informasjon, samtidig som eg ved hjelp av min observasjon har mogelegheit til å skapa djupare refleksjon hos studentane sidan eg har sett dei i den aktuelle konteksten. Det er enklare for meg som observatør å vera oppmerksom enn for studentane som ofte kan ha fokus på eigen prestasjon og flyt i undervisninga. At eg har videofilma undervisninga, gir meg endå ein ny reiskap, nemleg moglegheita til å sjå over undervisninga fleire gonger og heile tida gjera nye funn. Rønholt (2003) skriv at verken lærarar eller elevar kan gi tilsvarande informasjon som ein kan få gjennom å observere praksis. Videoobservasjon blir av Rønholt sett på som den optimale metode til å få innblikk og forstå interaksjonsprosessar i undervisninga. Desse observasjonane danna seinare grunnlaget for intervjuguiden til dei kvalitative forskingsintervjua etter enda praksis. I den andre retninga har intervjua komplettert observasjonane mine, og funna blir meir komplette. Som nemnt tidlegare, utførte eg også korte intervju med studentane før og etter undervisninga eg filma. Dette vart gjort for å betre forstå bakgrunnen for opplegget og føremålet med undervisninga, samt høyra kva lærdom dei fekk ut av timen ved å reflektera kring ulike situasjonar som oppstod. Eg er klar over at ulike metodar ikkje nødvendigvis utfyller kvarandre, men eg har skaffa meg ei djupare og breiare forståing av fenomenet eg har forska på, ved hjelp av trianguleringa eg har nytta. Eg meiner at eg har lykkast på å koma fram til gode resultat reint kvalitativt. Korleis eg gjekk fram med dei ulike metodane kjem seinare i dette kapitlet.

5.2 Forskarens bakgrunn for forståing og analyse

At forskaren skapar ein direkte kontakt med dei som vert studerte, er karakteristisk for både deltakande observasjon og intervju. Relasjonen mellom forskar og informant er viktig for det materialet forskaren får. Derfor er det viktig med ein open interaksjon med informanten, kor forskarens nærleik og sensitivitet er viktig i forholdet til informanten (Thagaard, 2009). Men at det blir skapt ein slik relasjon, og at eg som forskar blir synleg og tilstedeverande i ein situasjon som for informanten skal vera kvardagsleg, byr på utfordringar. Kva utfordringar dette kan vera, og korleis eg opplevde dei i denne oppgåva, skal eg ta opp mot slutten av dette kapitlet. Det eg vil gå inn på no, er min bakgrunn og kjennskap til feltet eg forskar på. Ovanfor nemnde eg at mi forståing og fortolkning av det materialet eg samlar inn har ein innverknad når eg observerer, intervjuer, analyserer og presenterer materialet. Johannessen et al. (2010) beskriv viktigheten av å fortelja kven ein er og korleis ein tenker grunna at ”*All datainnsamling*

er gjennomført av forskeren eller forskerens medarbeidere, og de fungerer i praksis som filter som alle data må passere. (s.128)

Eg tok bachelor i idrett, fysisk aktivitet og helse på høgskulen i Sogn og Fjordane. Som ein del av studiet var kroppsøving og pedagogikk eit emne, og eg hadde to veker praksis på ein vidaregåande skule. På dette tidspunktet hadde eg allereie sikta meg inn som framtidig lærar, og dette blei mi første praktiske erfaring. Neste steg var praktisk-pedagogisk utdanning på Norges idrettshøgskole, studiet eg forskar på i denne oppgåva. Eg har derfor vore gjennom den same teoriundervisninga dei har, samt 12 veker praksis. Seks veker i grunnskulen, og seks veker på vidaregåande skule. I etterkant av desse praksisperiodane har eg også jobba som vikar på dei aktuelle skulane, ved sida av vidare utdanning. På masternivå har eg spesialisert meg på emnet, og fått muligheit til å setta meg endå meir inn i forskinga på feltet.

Det var under og etter PPU-studiet eg fekk interesse for, og gjorde meg mange tankar kring akkurat det eg forskar på no. På bakgrunn av at eg har tatt same studie, og praktisert i den kulturen eg forskar på, gjer det mogeleg å forstå konteksten og fenomenet eg undersøker. Dette kan vera ein fordel, men eg er heile tida bevisst på at det kan føra til at eg trekkjer slutningar ut ifrå egne oppfatningar og føresetnader. Mi bevisstheit på utfordringa hindrar at dette skjer. Denne problematikken kan også bli nøytralisert ved hjelp av metodane eg har valt å bruke. Ved å observera og gjera videofilming har eg kunna sett situasjonane i den rette kontekst, slik at verkelegheitsbildet blir så tydeleg som mogleg i analysen. Då blir det altså ikkje berre mine oppfatningar av å vera i same situasjon, men heller ei forståing av studentane sin undervisningssituasjon i praksis.

5.3 Utval

Johannessen et al. (2010) skriv at ved kvalitative metodar forsøker vi å få mykje informasjon om eit avgrensa antall personar. I mitt prosjekt er målet å gå i djupna og få ei kontekstuell forståing av mine problemstillingar. Vidare skriv Johannessen et al. (ibid) at utvalet også vert bestemt av problemstilling og måten data vert samla inn på. Mine forskingsspørsmål og val av metodar for datainnsamling styrte meg mot eit ganske lite antall deltakarar. Tidsperspektivet på prosjektet spelte også ei stor rolle i

valet, då det er svært tidkrevjande metodar eg har valt. I utgangspunktet er ikkje målet med denne oppgåva å kunna generalisera resultata, og dette er nok ein grunn til at antall deltakarar ikkje vart høgare. Eg måtte ta omsyn til tidsrammene, samtidig som det var viktig at det vart samla inn tilstrekkeleg med data. Dermed enda talet på tre studentar og øvingslæraren deira. Kvar student vart filma tre undervisningstimar, og det ville dermed bli filma ni undervisningstimar, med mogelegheit for fleir dersom det var nødvendig.

Neste steg var å få kontakt med potensielle deltakarar. I første omgang gjekk eg inn i undervisninga til studentane på PPU, presenterte kort kva prosjektet handla om, og delte ut eit skriv med muligheit for å visa interesse via å skriva namn og telefonnummer – og deretter returnera til meg. I dette skrivet var det også gjort greie for prinsippet om konfidensialitet og informert samtykkje. Dei som ikkje var til stades ved undervisninga fekk same informasjon via e-mail, slik at alle studentane hadde muligheit til å bli med. Det blei ikkje tilbode ”premie” for å bli med, men derimot var det ein premie i seg sjølv å få muligheita til å reflektera endå djupare over eigen praksis. Eg skulle ha tre studentar i mi forskingsoppgåve, og valet blei tatt etter at studentane var fordelt ut på sine praksisskular. Då kunne eg velja dei studentane som hadde takka ja til å delta, og eg hadde muligheit til å velja tre studentar som hadde hamna på same skule. Dette gjorde eg, noko som vart svært praktisk i forhold til å få tillating frå skular og deira elevar også. I tillegg kunne eg forhalda meg til ein skule, lagra utstyret på ein plass, og gjera ei meir effektiv datainnsamling. Praksisperioden er seks veker, og på den tida skal det filmast ni undervisningstimar á 105 minutt, og med muligheit til å filma fleire om det er behov. Eg visste ingenting om studentane og deira studiebakgrunn, eller om dei hadde erfaringar innan læraryrket. Begge kjønn var representerte.

I tillegg til dei tre studentane, fekk eg også tillating til å nytta rettleiaren deira på 10. trinn på den aktuelle skulen. Det er ikkje retta søkelys mot denne personen i dette prosjektet, men ved å gjera intervju med han/ho i før- og etterkant av undervisningstimane til studentane, fekk eg ein annan sine forventningar, syn og refleksjonar på det som oppstod i den aktuelle konteksten. På denne måten blir ikkje mine føresetnader og oppfatningar overstyrande når eg tek med meg materialet inn i analysen. Det blei samla inn informert samtykkje frå alle partar. Med dette utgangspunktet ser eg det som gode muligheiter for å belysa lærarstudentars forventningar til praksisperioden, og kva dei lærer. Etter at både skulens rektor,

øvingslærer, PPU-studentar og elevar ved den aktuelle skulen hadde gitt meg godkjenning og klarsignal, besøkte eg skulen for å møte alle, presentera meg for elevane på 10. trinn, og gjera dei kjende med meg som person/forskar, og kva som kom til å skje i noen av deira kroppsøvingstimar dei neste vekene. Dette gjorde eg for å gjera dei trygge på meg og situasjonen, samtidig som kvar enkelt fekk muligheit til å prata med meg åleine dersom dei syntest dette var ubehagelig og ikkje ville delta på videofilminga. Verken då, eller ved noko anna tidspunkt opplevde eg at elevar kom med ynskje om å ikkje bli filma.

5.4 Observasjon/videofilming

I dette prosjektet valde eg altså å bruka videofilming, for å kunna sjå læringssituasjonane som oppstod/ikkje oppstod under dei valde undervisningstimane, og skapa ei breiare forståing av det studentane seinare skulle beskriva og fortelja om i intervju.

”Video brukt som redskap til observasjon av idrettsundervisning kan ikke bare dokumentere faktiske hendelser og fungere som hjelp for hukommelsen, men gjør det også mulig å forstå sammenhenger i undervisnings- og læreprosesser og for å nå en dypere forståing av de sosiale interaksjoners betydning” (Rønholt, 2002b, s.199). Slik argumenterer Rønholt (2003) for videofilming som metode i kvalitativ forskning, etter egne erfaringar. Vidare skriv ho at grunnen til dette er at som lærar eller observatør kan ein ikkje stola blindt på det ein ser. Med videoopptak ser ein så mykje meir, av heile situasjonar og settingar enn det ein klarer å få med seg i praksis.

Med min bakgrunn som tidlegare deltakar i dette praksisfellesskapet, er det som nemnt fort gjort å trekkja slutningar ut ifrå tidlegare erfaringar og førestillingar. Ved å kunna observera og sjå videofilmar frå undervisninga, gir det meg ei muligheit til å få ei større forståing av heile settinga, og gjera refleksjonar av det store biletet som kjem fram ved bruk av ein slik metode. Når ein forskar i felt ein er kjend med, er det vanskelig å setja egne umiddelbare tolkingar i parentes, med mindre ein videofilmar og bruker det til å opne auga for nye synsvinklar og perspektiv på materialet (ibid). Det er sjeldan beskrivingar av sosiale fellesskap er like frå ein deltakar og ein observatør (Patton, 1990). Med den utsegna støtter det mitt val om å kombinere intervju og observasjon for

å på best måte forstå den komplekse settinga som praksisperioden er. Som forskar og observatør er det nemleg umulig å få med seg alle situasjonar som skjer samtidig og påverkar kvarandre i kroppsøvingstimen. Videofilming kan ikkje gi eit fullstendig bilete av det som skjer, men det gir ei større forståing av det heilskaplege biletet (Rønholt, 2003). Quennerstedt et al. (2012) har liknande erfaringar, kor dei kan dokumentera, sjå over fleire gonger og analysere det som skjer når menneske samhandlar, ved å koma nære situasjonane. Dei presiserer også at det ikkje er eit bilete av realiteten, sjølv om slik teknologi er til stor hjelp for å forstå fenomenen ein forskar på.

5.4.1 Framgangsmåten

Når eg videofilma undervisninga, brukte eg to kamera. Eit stasjonært som stod i eit hjørne i gymsalen og hadde oversyn over stort sett heile salen, med unntak av nokre blindsonar kring kameraet. Øvingslærer eller medstudent assisterte med å flytta kameraet dersom det var aktivitet i blindsonene. Det andre kameraet gjekk eg rundt med og fanga opp interessante situasjonar. Dette kunne vera ulike aktivitetar, og/eller verbale interaksjonar mellom elevar, eller elev og praksisstudent. Reaksjonar på tilbakemeldingar begge vegar var også eit mål å fanga opp. Dette for å kunna finna ut om lærarens formål med øvingane skapte læring eller ikkje.

Eit vanleg spørsmål kring videofilming som datainnsamling er om forskaren og videokameraet påverkar handlingane og aktiviteten i undervisninga. I forhold til observatørrolle gjekk eg nok inn under tilstedeverande observatør, sidan eg ikkje deltok direkte, men var synleg i observasjonen, og deltakarane visste kva rolle eg spelte og delvis føremålet med studien. Nokre forskarar påstår at observatøren nesten alltid påverkar oppførselen til deltakarane (Thomas et al., 2005). Også Rønholt (2003) nemner dette som eit problem som kan oppstå. Det er vanskeleg å seia om praksisstudenten gjorde ting annleis, eller om elevane opptredde på ein anna måte enn vanleg i mitt prosjekt. Men slik eg tolka opplevinga, og tilbakemeldingar eg fekk, la ikkje deltakarane særleg merke til meg som observatør, eller kameraet, når dei først var inne i ein aktivitet. Denne opplevinga deler også Quennerstedt et al. (2012), som har gjort liknande studiar med denne typen observasjon. Det var rettnok nokre gutar som gjorde små rørsler når dei kom framfor kamera, og nokre jenter som blei litt sjenerte av å koma så tett innpå, men det virka som det berre var i den augneblinken dei kom rett i kameralinsa som stod plassert i hjørna.

Eg observerte som tidlegare nemnt tre praksisstudentar frå PPU, og kvar student vart filma 3-4 gonger á 105 minutt – alt ettersom kor mykje matnyttig informasjon eg fekk på film. Aktivitetar som ikkje bydde på særleg interaksjonar mellom elevane og praksisstudent, gjorde at eg ville filma fleire undervisningstimar, gjerne med andre aktivitetar enn dei hadde hatt før. Studentane visste at eg var der for å sjå kva dei lærte i praksis, og elevane dei underviste, var klare over at det var studentane som var i fokus, men at situasjonar dei imellom kunne vera interessante å ha med på film. Sidan eg hadde kameraet i handa, var det ikkje mulig for meg å gjera notat undervegs. Derimot kunne eg leggja inn beskjedar via kameraets mikrofon. I tillegg tok eg raskt fatt i videofilmen direkte etter undervisninga var slutt.

Å observera og identifisera didaktiske augeblinkar er sentralt i mitt val av denne metoden. Rønholt (2002) beskriv dette som didaktiske irritasjonar. Ho forklarar det som irritasjonar eller forstyrringar i ein situasjon ho observerer. Gjennom å analysera videofilm ser ho om det har innverknad på undervisninga eller læringsprosessen. Desse situasjonane krev didaktiske og pedagogiske refleksjonar og diskusjonar, som i sin tur kan leia til alternativ tenking og forståing kring undervisning og læring (ibid). På denne måten kan eg bruka videofilm av situasjonar i studentane si undervisning til å sjå på kva undervisningsmetodar som fungerer og studentane sine kunnskapar kring desse. Samtidig gir videoobservasjon moglegheit til å kjenna igjen situasjonar kor læring oppstår i undervisninga, som i sin tur gjer at ein får ei djupare forståing av den sosiale interaksjonens betydning (ibid).

5.4.2 Før- og etterintervju

Både før og etter undervisningstimane intervjuar eg studentane, alt i frå 5-12 minutt.

Formålet med dette var å finna ut kva målet for timen var, kva forventningar dei hadde, kva problem som kunne oppstå undervegs, og om dei hadde nokon strategi på førehand. Intervjuet direkte etter undervisning hadde som mål å få studenten sin spontane reaksjon på timen i si heilheit, og på spesielle situasjonar som oppstod undervegs. For å få eit totalbilete av kompleksiteten i slik forking, er det nødvendig å ta omsyn til det didaktiske system: kunnskapen som er tiltenkt å lærast, lærarens strategiar og læringskonteksten. Derfor er slike før- og etterintervju ofte brukt, saman med videoobservasjon (Amade-Escôt, 2006). Slike intervju hadde eg også med øvingslæraren deira, slik at også ein tredje person som var ein del av både

planleggingsfasen, observatør i undervisninga, og den som hadde rettleiingssamtalar med studenten etter enda undervisning, kunne komma med sine tankar og refleksjonar og dermed bidra til ei breiare forståing av heile fenomenet. Her ser ein korleis dei ulike metodane kan utfylla kvarandre til å skapa kunnskap om eit fenomen (metodetriangulering). Dei korte intervju gir større forståing til det som skjer og har skjedd i undervisninga, og saman med videoobservasjonen utgjer dei eit sterkt grunnlag til gode kvalitative forskingsintervju – i mitt tilfelle delvis strukturerte.

5.5 Intervju

Intervju er den mest brukte måten å samla inn kvalitative data på. Det er ein fleksibel metode som gjer det mulig å få fyldige og detaljerte beskrivingar (Johannessen et al., 2010). Det kan handla om intervjuobjektets livssituasjon og kva synspunkt og perspektiv dei har på ulike tema. Samtidig gir det innsikt i informantar sine erfaringar, tankar og kjensler, og handlingane dei gjenfortel vert prega av deira forståing av det han eller ho har opplevd (Thagaard, 2009). Ein skal altså prøva å forstå informantens dagligliv og erfaringar sett frå hans eller hennar perspektiv. Spesielt fordelaktig er det når ein ønskjer å gå i djupna og sjå på dei mange dimensjonane av fenomenet ein forskar på (Kvale & Brinkmann, 2009).

I eit forskingsintervju vert kunnskap konstruert i samspel eller interaksjon mellom intervjuaren og den intervjua. Intervjuet fungerer meir som ein dialog, men med ein struktur knytt til rollefordelinga, noko som er eit kjennemerke ved semi-strukturerte forskingsintervju som er brukt i denne oppgåva. Forskaren stiller spørsmål og følgjer opp svar frå informanten, og kontrollerer derfor situasjonen. Formålet med denne metoden er å forstå studentane sin bakgrunn og val gjort i undervisninga, samt deira refleksjonar kring interessante læringssituasjonar. Målet med eit intervju er å få fyldigare og meir omfattande informasjon om korleis andre menneske opplever ulike livssituasjonar. Via videofilming og observasjon har eg gjort mine tankar om ulike situasjonar, men eg ønskjer presist å høyra studentane sine tankar og opplevingar for å betre forstå det som har skjedd. Tema som forskaren ønskjer å få informasjon om, er det som styrer dialogen i desse semi-strukturerte forskingsintervju (Kvale & Brinkmann 2009; Thagaard 2009). I mine intervju var tema eg skulle spørja om fastlagd på førehand, men rekkefølga vart bestemt undervegs når dialogen var i gang (Thagaard,

2009). Tema var sett ut ifrå problemstillingane mine, saman med bakgrunn i det eg hadde sett på som interessant og meiningsfullt i videoanalysen (sjå vedlegg). Det var rom for å utvida samtalen etterkvart som ny kunnskap kom fram. Gode oppfølgingsspørsmål vil vera med på å tydeleggjera svara, og dermed gi djupare forklaringar og fortolkingar i svara på hovudspørsmåla i problemstillinga mi (Schensul, 1999). Johannessen et al. (2010) klargjør dette med å skriva at kvalitative forskingsintervju gir informanten muligheit til å rekonstruera hendingar, og med eit skreddarsydd intervju i forhold til informanten gir det rom for å koma med noen avstikkarar for å få fram kompleksitetane og nyansane kring hendingane. Ved observasjon og strukturerte spørjeskjema er ikkje dette mulig.

5.5.1 Førebuingar

Å gjera eit godt intervju kan for mange virka veldig enkelt, men som Kvale & Brinkmann (2009) skriv, det er vanskelig å gjere det skikkeleg. Mine ferdigheiter som intervjuar var før eg starta førebuingane av dette prosjektet som den vanlige mannen på gata. Men etterkvart som eg gjorde forsøksintervju og dei første intervjuar som er ein del av datainnsamlinga, følte eg at kvaliteten blei betre og betre. Det er ein kunst å stilla dei riktige spørsmåla, og intervjuguiden vart redigert fleire gonger før eg var fornøgd. Målet var å laga spørsmål inn mot problemstillinga, og det eg hadde observert via videofilming til kvar einskild student i forskingsprosjektet. Med det til grunn laga eg opne spørsmål med rom for utvidingar. Spørsmåla vart stilt slik at eg fekk vinkla det i den retninga som var hensiktsmessig knytt til problemstilling og situasjon. For å unngå å gjera det ukomfortabelt for dei intervjuar, tillet eg likevel studentane å prata ferdig sjølv om dei var på veg bort frå temaet. Det var for å visa at ingenting er feil å seia. Intervjuaren må visa openheit, leggja stor vekt på presise beskrivingar, og fjerna antakelsar (ibid). På den måten vart det også ein ryddig samtale utan mange stopp. Studentane viste stor forståing og openheit for at det var visse tema som blei tatt opp fleire gonger undervegs, for å få ei breiare forståing av temaet etterkvart som ny informasjon kom fram.

5.5.2 Gjennomføringa

Intervjuar blei gjort på eit video-redigeringsrom på NIH. Studentane hadde ønske om å ha intervjuar på skuleområdet, og eg hadde ønske om å sitte i eit rom kor vi kunne sjå

aktuelle videoklipp som kunne vera med på å demonstrera situasjonar og fenomen. Videoklippa bestod av situasjonar kor undervisninga førte til læring/ikkje læring. På denne måten kunne studentane forklara korleis dei opplevde situasjonen, og kva som var bakgrunnen til vala dei tok undervegs. Tidspunkta for intervjuet var det informantane som styrte. Å ha tilbrakt mykje tid med dei under observasjonen i vekene før, gjorde at stemninga var veldig roleg og avslappa. Målet var at situasjonen skulle vera så behageleg som mulig for studentane. Av den grunn blei det også brukt bandopptakar, noko dei var vane med etter korte intervju i for- og etterkant av undervisningstimane og videofilma. Den blei lagt på bordet, utanfor synsvinkelen, slik at den ikkje virka forstyrrende. Bandopptakar blei brukt av fleire grunnar. Den var lett tilgjengelig, og den fører til ein god flyt i intervjuet, med få stopp og repetisjonar frå intervjuaren. I følge Schensul (2009) blir bandopptakar sett på som ein av hovudmetodane for å ta opp eit intervju. Med denne metoden blei merksemda mi retta direkte mot informanten, og eg kunne enklare lytta og stilla oppfølgingsspørsmål. Ein negativ konsekvens er at det blir mykje å transkribera i ettertid. Det at vi hadde aktuelle situasjonar på video gjorde også at minnet deira vart friska opp, og studentane hadde ingen problem med å koma med fylldige beskrivingar.

5.6 Ethiske overvegingar

Tradisjonelt har kvalitative metodar blitt forbunde med den nære kontakten mellom forskar og informant, noko som har kome tydeleg fram i dette forskingsprosjektet. Denne sosiale relasjonen reiser ei heil rekkje etiske utfordringar (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009) I forhold til mitt prosjekt og metodane eg har brukt, skal eg gå gjennom kva etiske retningslinjer eg har måtta forholde meg til. Ifølge Thagaard (2009) er det ikkje berre etiske retningslinjer knytt til informantane som er viktige, men også i forhold til andre forskarar og forskingsmiljøet. I sistnemnde gjeld det blant anna ved å utvisa redelegheit og nøyaktigheit i presentasjonen av forskingsresultata, og i vurderinga av andre forskarars arbeid. Også i forhold til informantane blir desse punkta viktige i mi framstilling av resultata, sidan dei har gitt mykje av seg sjølv i videoobservasjonane og i detaljerte intervju. Heile vegen akter eg også å unngå plagiat ved å oppgje kjelder og ha nøyaktige tilvisingar.

Det er mange måtar å leggja fram etiske problemstillingar på, og forholdet mellom etikk og moral går nesten over i kvarandre (Kvale & Brinkmann, 2009). Eg vel å trinnvis visa fram kva etiske problemstillingar eg har tatt for meg undervegs i forskingsprosessen, særleg inn mot dei fire områda som tradisjonelt vert diskutert innan etiske retningslinjer: informert samtykkje, konfidensialitet, konsekvensar og forskarens rolle (ibid).

5.6.1 Før datainnsamling

Prosjektet mitt var meldepliktig til Personvernombudet til Norsk samfunnsvitenskapelig datateneste AS (NSD), og blei godkjent før behandling av personopplysningar var i gang. Dette blei gjort før eg skaffa studentar som ville vera med i forskingsprosjektet, og kunne derfor meddela at prosjektet var godkjent i informasjonsskrivet dei fekk utdelt. I dette skrivet, som også blei sendt til den aktuelle skulen, kom det fram informasjon om prosjektet, målet med prosjektet, og korleis det innsamla materialet skulle bli brukt. Etter at eg hadde vald ut dei tre studentane som skulle delta i prosjektet, blei det skrive under på eit skriv om informert samtykkje. I dette skrivet vart det gjort tydelig for deltakarane at all informasjon i form av intervju og observasjon ville bli anonymisert, og at det var mulig å trekkja seg frå prosjektet når som helst utan konsekvensar. Sjølv om det er lite sensitive opplysningar i mitt forskingsprosjekt, har eg brukt fiktive namn, og konfidensialiteten til studentane blir sikra (Bjørndal, 2009). All informasjon i form av intervjuopptak, notat og videofilmar har blitt oppbevart på ei låst datamaskin, eller i eit låst skap, og har berre vore tilgjengeleg for meg. Ingen andre enn eg og den respektive studenten frå videofilminga har sett videofilmane. Informert samtykkje og samtykkje for videofilming blei også sendt og skrive under av alle deltakarar ved den aktuelle skulen (vedlegg).

5.6.2 Etiske overvegingar ved observasjon og intervju

Ved videofilming er det svært viktig å lova deltakarane anonymitet (Rønholt, 2003). Ein ting er å skaffa løyve til å utføra videofilminga, men så er neste trekk å sørgja for at materialet blir oppbevart konfidensielt, at det ikkje på nokon som helst måte kjem til å bli vist til andre, og at det berre blir brukt til forskingsformål. I mitt tilfelle vart også deltakarane informert om at etter prosjektets slutt, skulle videoopptaka bli øydelagde. Quennerstedt et al. (2012) skriv om sine erfaringar innan videofilming i

kroppsøvningsundervisning. Dei får fram betydninga av konfidensialitet og anonymitet. Samtidig skriv dei om kor viktig det er å fokusera på situasjonane, i staden for personar. På den måten blir ikkje situasjonen like ubehagelig for deltakarane, og det bidrar igjen til at undervisninga som blir videofilma føregår i ein så naturleg setting som mulig. Det er i gjennomføring av analysen at full anonymisering ikkje alltid kan garanterast (ibid), men som nemnt ovanfor kan dette kompenseras med at sensitiv informasjon ikkje kjem fram i den produserte teksten.

I intervjusituasjonen er det like mykje moralske som etiske problemstillingar (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009; Londos, 2010). Thagaard (2009) peikar vidare på viktigheita av å visa informanten respekt, både i intervjusituasjonen og i transkriberinga. Dette prinsippet gjeld i grunn gjennom heile forskingsprosessen, frå det blir oppretta kontakt med informantane, til prosjektets slutt. Eg har også prøvd å visa respekt for informantane når eg har tolka deira utsegn og handlingar. Ved gjennomføringa av intervjuet prøvde eg å la studentane styra kor og kva tid dei skulle gjennomførast. Under sjølv intervjuet streva eg etter ein fin balanse mellom å rettleia studentane inn på riktige spor, og det å lytta utan fordommar dei gongene dei drog intervjuet i andre retningar enn akkurat det eg hadde tenkt. Nokre gongar gav dette meg ny og nyttig informasjon som eg ikkje hadde reflektert over på førehand.

5.6.3 Forskarens rolle

No har eg byrja å bevega meg inn på forskarrolla. *Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning* (Kvale & Brinkmann, 2009:92).

Derunder kjem min moralske integritet, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlingar. I forskingsintervju, kor relasjonen til den intervjuet og atmosfæren kring situasjonen, er det forskarens kunnskap, erfaring, ærlegdom og rettferd som er den avgjerande faktor (ibid). Dette er kvalitetar eg har prøvd å visa mine deltakarar i prosjektet, noko eg trur har vore veldig heldig for prosjektets utfall.

6.0 Resultat

Hovudspørsmålet for dette prosjektet er: *kva intensjonar har studentane med seg inn i praksisperioden, kva lærer dei, og korleis reflekterer dei over det som skjer i læreprosessen?*

For å komma fram til dette, har eg følgjande problemstillingar:

- Kva forventar studentane å læra, og kva følte dei at dei lærte i praksis?
- Klargjorde lærarutdanninga studentane for praksisperioden?
- På kva måte bidrar lærarutdanninga til at studentane får utvikla sin eigen måte å undervisa på gjennom praksisperioden?

Resultata vil bli presentert gjennom to hovuddelar. I den første delen vil eg beskriva tre læringssituasjonar som skal vera med på å svara på spørsmåla kring kva studentane lærer, og korleis dette skjer. Desse vil eg analysera ut i frå eit sosiokulturelt perspektiv. Her er det data frå videofilminga, saman med pre- og postintervjua som ligg til grunn. I den neste delen har eg brukt det semi-strukturerte intervjuet til å få svar på kva forventningar studentane hadde, kva dei følte dei lærte, og kva lærarutdanninga hadde å seia for korleis dei underviste i praksis og om den bidrog til å klargjera dei for desse seks vekene.

Eg kunne valt mange ulike situasjonar som kunne blitt brukt til å belysa kva tid studentane opplevde/ikkje opplevde læring i dette prosjektet, men eg har halde meg til tre situasjonar som eg skal presentera grundig for å skapa eit godt bilete av kva læring som oppstod i den utvalde undervisninga av praksisperioden. Grunnen til at eg valde akkurat desse situasjonane er for å belysa korleis læring i eit sosiokulturelt perspektiv fører til læring og meistringskjensle hos elevane, og kva studentane sit igjen med etter ein slik time. Den siste situasjonen eg beskriv, gir eit bilete av undervisning med same tanke mot problemløysande aktivitetar, men kor det ikkje går som planlagt, blant anna på grunn av gruppesamansetning og studenten som ikkje klarer å tilpassa situasjonen. Føremålet er å visa kva situasjonar som førte til læring, både hos studentane og elevane, då ein kan seia at det var når det oppstod læring blant elevane, at studentane opplevde læring sjølv og følte seg vellykka i sin praksis. Eg har altså valt å presentera to situasjonar kor elevane blir utfordra og oppnår læring ved å samarbeida og bearbeida

instruksane til studenten, samt ein situasjon kor det er mangel på læring først og fremst på grunn av at læraren ikkje går inn og set elevane på riktig spor når dei står fast. I forhold til problemstillingane mine vil eg presentera dei tre situasjonane ved å bruka utsegner og beskrivingar frå informantane saman med videomaterialet, samtidig som eg kompletterer med intervju gjort før og etter undervisninga. Til slutt vil eg kome med min analyse og mine kommentarar.

I min studie har det blitt brukt både videofilming og intervju som metode. Data frå begge desse metodane vil bli brukt i framsyninga av resultata. Videofilma situasjonar som eg har funne interessante og verdifulle vil bli gjenfortalt i form av tekst, og intervju eg har gjort med informantane vil vera med på å skapa eit heilskapsinntrykk. Intervju som blei gjennomførte før undervisninga vil vera med på å forklara kva mål og formål studenten hadde for timen, og intervju gjort etter undervisninga bidrar til å gjenfortelja grunngevingar og refleksjonar kring situasjonane som oppstod i den aktuelle undervisninga. I det halvstrukturete intervjuet gjort etter perioden, har studentane blant anna reflektert kring teori- og praksisintegrasjonen i lærarutdanninga, ettersom dei gjev uttrykk for at dette er noko vagt. Desse ulike metodane for datainnsamling gjorde at eg fekk danna eit inntrykk av korleis studentane såg for seg at undervisninga skulle bli, og eg fekk observert og bearbeida videofilminga, sett det fleire gonger og gjort gode notat av både situasjonar og kommunikasjon som oppstod. Etter timen fekk eg studentane sine umiddelbare reaksjon på korleis det hadde gått, og om situasjonar som eg hadde funne interessante. I det halvstrukturete intervjuet etter enda praksisperiode fekk studentane mogelegheit til å sjå seg sjølv, oppdaga saker dei ikkje var klare over, og reflektera over dei saman med meg. På denne måten får ein eit heilskapsbilete av det som skal gje svar på problemstillingane i dette prosjektet.

6.1 Didaktiske situasjonar

Det er brukt ulike omgrep på situasjonar som er nærliggande dei eg skal presentera, i ulike forskingsprosjekt. Rønholt kallar situasjonar som oppstår for didaktiske irritasjonar. I mitt prosjekt har eg valt å kalla det for didaktiske situasjonar, fordi eg gjennomgåande har skrive om interessante situasjonar, og eg vil ikkje dra inn eit nytt omgrep på dette tidspunktet, samtidig som eg føler det er eit godt beskrivande omgrep.

6.1.1 Situasjon 1

Praksisstudenten i denne hendinga blir kalla Karin. I intervjuet før timen fortel studenten om måla for timen: *Målet er at elevene får trent styrke uten at de tenker at de trener styrke, og at de trener koordinasjon. Det er mye samarbeidsøvelser, men det er egentlig styrke og koordinasjon som er fokuset.* På grunn av at styrkeøvingane skal vera ”kamouflerte”, har ho ikkje tenkt å fortelja for mykje om mål og innhald i starten av timen. På spørsmål om kva ho trur elevane kjem til å sitta igjen med etter timen, svarar Karin: *Vet ikke om de har lært noe nytt, men jeg tror de har hatt det veldig gøy. Og kanskje at de kjenner at ”OI, jeg ble jo sliten”. Det håper jeg da, at de får en god styrkeøkt, og at de må bruke hodet litt da. At de må koordinere seg sammen, for de skal lage ski og sånn.*

Gymsalen er relativt ny, med lyse veggar, og akkurat stor nok til ein klasse på rundt 30 elevar som i denne 10.klassen på ungdomstrinnet. Det er jamt fordelt mellom kjønna. Ein stor del av klassen er aktive innan idrett på fritida. Ein ser fotballgutta sit samla, og rundt omkring sitt det innebandy- og ishockeyspelarar. Både jenter og gutar. Få av elevane er av typen utrent. Ungdommane sit i halvsirkel når studenten fortel kva som skal skje i timen. Det er styrke og samarbeid som står på planen, og elevane får beskjed om at dei skal jobba masse i grupper, og med ulike muskelgrupper. Mange øvingar fungerer som stafettar. Stafettar er ofte populære, spesielt i denne klassen kor konkurranseinstinktet er høgt. Elevane viser tydeleg at dei ser fram mot stafettar.

Øvinga som fører til ein interessant læringssituasjon kjem nettopp frå ein av stafettane: Elevane sit samla og er delt inn i fire grupper på kvar sin benk. Dei er veldig slitne etter ein stafett kor dei drog kvarandre med eit tau medan ein sat på ein vest. Til tross for at dei fleste hiva etter pusten, er lydnivået veldig høgt, og Karin brukar lang tid på å få det stille. (Pga. høgt lydnivå var det vanskeleg å høyra alt som blei sagt undervegs i denne sekvensen. Derfor blir beskrivinga delvis replikkar, og delvis observasjonar eg gjorde).

Karin: *Nå må dere følge godt med. Dere skal lage en slede av benkene, og så har dere vester og dere skal bruke tau. Alle skal bli dradd på sleden en gang hver, og alle i gruppa kan være med på å dra og skubbe. Sett i gang!*

Utan å seia noko meir, hoppa elevane opp av benkane og byrja å samla inn utstyr dei kunne bruka til å laga sleden. Det vart eit høgt lydnivå og intens diskusjon. I denne fasen var det umulig å få med seg kva som blei sagt, men aktivitetsnivået og ivrige elevar tyder på at dei samarbeider og jobbar godt med å laga ein god slede. Tempoet er høgt, sjølv om Karin ikkje har sagt noko om kor lang eller kort tid dei har på oppgåva.

G1: *Vi må spleise masse tau!*

J1: *Ja! Vi har seks tau, vi spleiser tre og tre sammen!*

G2: *Skynd dere! Vi tar en lang på hver side!*

G1: *Kan ikke du og du (ser og peikar på jente 2 og 3 som har vært å henta meir utstyr) knyte vester under benken!?*

J2: *Vi er på vei! En framme og en bak?*

J3: *Vi bruker alle vi har, så blir det glatt under hele benken!*

Alle grupper ser på kvarandre for å snappa opp idear, og plutselig står alle grupper og knyter saman tau. Medan nokre gjer dette, knyter andre vestar under benkane for å gjera benken glatt mot underlaget. Ein gut fortel entusiastisk til dei andre på gruppa at han kan laga båtknute. Medelevane følgjer godt med medan han viser korleis ein gjer det. Ein ser også at elevar som tidlegare har vist seg å vera litt beskjedne og tilbaketrekte, faktisk tek tak i oppgåva og kommuniserer godt med gruppa si.

Karin har ikkje gitt elevane meir informasjon, og heller ikkje blanda seg. Elevane har sjølv tatt ansvar, og det er fleire som tar større tak enn andre og drar dei med seg. Sett frå sida av ser det ganske kaotisk ut, men når ein ser videofilmen og samtidig får med seg dialogane i gruppene, er det veldig strukturert og effektiv jobbing av elevane. Brått bryt Karin inn:

Karin: *Nå er dere klare og kan starte!*

I løpet av få sekund er alle gruppene på veg over på andre sida. Laga byrjar ikkje samtidig, men det er heller ingen elevar som reagerer på det. Dei er for opptatte av sin eigen slede og si eiga gruppe. Vanlegvis under stafett er rettferdig start det viktigaste, men her verkar det altså som om elevane har eit anna fokus.

Gruppene har lagd ulike sledar. Ei gruppe tek saman eit val om at det er betre å bytta etter to etappar, i staden for å venta til runden er ferdig.

G1: *Vi må gjøre noe med underlaget, sleden glir så dårlig!*

J1: *Vi venter vel til runden er over!?*

G1: *Nei, det er tre etapper igjen, vi kommer til å tjene på det!*

J2: *Ja, men da må vi gjøre det raskt! Her er to vester til. Knyt den ene, så tar jeg den andre!*

G2: *Bra jobba! Nå må vi springe som f**n!*

Dei andre gruppene gjer det beste dei kan med den sleden dei har. På eine gruppa diskuterer dei:

G1: *Vi skulle gjort det samme som de! Nå blir de kjemperaske!*

G2: *Vi gjør det etterpå! Vi løper bare litt fortere, så kommer vi på 2.plass!*

J1: *Kom igjen, vi må springe nå når de står i ro!*

G3: *Vi er jo dritraske! Kom igjen, ikke gi dere før vi er i mål!*

Alle elevar er kjempeslitne etter den første runden. Men når Karin signaliserer at det blir ein runde til, sprett elevane opp av benkane igjen. Karin ser at det er rom for endå meir planlegging og samarbeid, og utfordrar elevane til å forbetra sleden før neste runde. Elevane finn ut kva som kan gjerast for at sleden skal gli raskare på golvet, og korleis dei skal fordela oppgåva med å dra/dytte. Desse tinga finn dei ut på eiga hand, utan at lærarstudenten har sagt kva som er viktig eller smart for å løysa oppgåva på best mogeleg måte. Ei jente viste stort engasjement og glede då ho hjelpte gruppa si med å feste tau på begge sider av sleden.

J1: *Hør! Vi må feste tau på begge sider, for vi brukte så lang tid på å snu hver gang. De som vant gjorde det, og de tjente masse tid på det! Kanskje vi kan vinne!*

G1: *Bra! Vi var ikke langt bak de i mål, så da kan vi ta de på neste!! Skynd dere!*

G2: *Hvor lang tid har vi på forbedre sleden vår?*

J2: *Sikkert ikke lang, vi må bli ferdige slik at vi kan starte med en gang læreren sier klar, ferdig, gå!*

Jenta som fekk med seg resten av gruppa på å gjera dette, var ei av dei som vanlegvis ikkje var altfor ivrig i kroppsøvingstimane, men som berre deltok. Derfor var det ekstra spesielt at ho viste eit slikt engasjement og strålte når ho fekk skryt for ideen sin. Denne

gruppa vann, og jenta løfta begge armene over hovudet og klaska hender med dei andre på gruppa si.

Situasjonen viser at det oppstod ulike former for læring. Elevane oppnådde læring, ved at dei tok initiativ, brukte kreativitet, og dei som hadde ferdigheiter og ein iver etter å visa dei til sine medelevar fekk sjanse til å læra desse vekk. Dei andre elevane, som også var delaktige, kunne ta til seg lærdom frå medelevar, utan noko meir innblanding frå Karin. I tillegg var aktivitetsnivået høgt, innsatsen stor, og elevane fekk trena både styrke og uthald. I kor stor grad elevane var oppmerksame på dette, og kor mykje av slik informasjon Karin gav, er ikkje interessant i denne delen av analysen.

Aktivitetsnivå og innsats er ikkje eit læringsmål, men er prisgitt av mange lærarar, deriblant Karin.

Gruppesamansetninga viste seg å ha betydning i aktivitetar kor elevane blir utfordra på denne måten, saman med kva forklaringar som gis og kva læraren seier. Ved slik aktivitet er det elevane som sjølv skal finna måtar å løysa oppgåva på. Sidan læring oppstår ved samhandling, såg ein her at det er nødvendig å ha ein eller fleire elevar som står fram med både mot og kunnskap, slik at dei andre elevane blir dratt med og dermed oppnår læring.

I denne øvinga får elevane ei oppgåve å løysa, utan at Karin seier noko spesielt om kva dei skal gjera, eller korleis og kvifor dei skal gjera det. Elevane blir tvungne til å bearbeida informasjon, inntrykk og observasjonar for å koma seg vidare og løysa oppgåva, viss ikkje blir dei ståande stille og dei andre gruppene kan få forsprang. På same måte skapar det situasjonar kor elevar ser på og samhandlar med flinkare medelevar. Denne måten å jobba på bidrar til at elevane flyttar grensa for deira individuelle utviklingsnivå. Samhandling bidrar til å skapa læring og utvikling. Altså, det blir lagt til rette for at læring for elevar skjer ved å observera og samhandla med flinkare medelevar. Vygotsky har i sine studiar oppmuntra til denne form for undervisning, ei undervisning som byggjer på at elevar lærer av kvarandre og vert utvikla i ein sosial samanheng. Det handlar for eksempel om øvingar kor elevane ikkje berre har sjansen til, men MÅ samhandla (Brown & Ferrara, 1999). I den beskrivne situasjonen ser ein viktigheita av leik og fantasi, som hjelper elevane til å flytta grensa for deira individuelle utviklingsnivå. Dette er i tråd med Vygotsky's tankegang

(Valsiner & Van der Veer, 1999). For at elevane skal kunna utvikla seg gjennom interaksjon med kvarandre, er dei avhengige av å ha ein såkalla ”ekspert” (Roth & Lee, 2007), det vil seia ein som har god kunnskap, og blir sett på av dei andre som ein ekspert. I denne situasjonen kor dei laga ein slede, er det i utgangspunktet G1 som er denne personen. Han tar ansvar, kjem med idear, og gjev beskjed om kva dei andre skal gjera. Gruppa verkar å ha blitt einige om at G1 er eksperten. Det er også interessant å sjå korleis dette ekspert-elev-forholdet innimellom blir bytta på, når dei andre i gruppa kjem med tips og kommanderer G1 til å knyta tau på begge sider. Han viser seg villig til å byta ekspert-elev-rolle og tek på seg ein læringsposisjon (Brown & Ferrara, 1999).

Karins erfaring vart at øvinga var vellykka. Ho blei glad, og følte seg tilfreds som lærar: *Tanken var jo at de skulle få lite informasjon, og tenke mest mulig selv. Man ser jo at man ikke alltid trenger å si akkurat hva de skal gjøre, og det fungerer jo faktisk.*

Her ser ein at studenten føler seg vellykka og nøgd gjennom å våga og prøva på å gå ut av sin eigen tryggleikssone, gje frå seg mykje av ansvaret til elevane og utfordra dei ved å gje enkle forklaringar og rettleiing undervegs. Vygotsky (1978) sitt syn på læring er at elevane må utfordrast, noko studenten gjorde i denne situasjonen ved å gje utfordrande oppgåver og stilla spørsmål som elevane måtte bearbeida for å koma seg vidare. I dette tilfellet skapte det eit stort engasjement og elevane utvikla seg gjennom desse føringane som studenten gav. Hodkinson m.fl. (2007) hintar til at læring bør sjåast på som ein praktisk og kroppsleg prosess, noko som det vert gjeve gode døme på her. Det er gjennom handling og interaksjon mellom medelevar at elevane brukar informasjonen frå studenten til å meistra utfordringa.

Gleda studenten opplevde kom til syne i observasjonen, då elevanes innsats og ferdigheiter hausta mange smil hos Karin. Sjølv sagt er samtalar med medstudentar og øvingslærer av stor betydning for praksisstudenten si læring, men desse augneblinkane kor studenten opplever at elevane meistrar oppgåva, står på, har det artig, og i tillegg lærer noko, er opplevingar som kan bidra til meistringsfølelse hos studentane. Slike opplevingar skapar glede, og det er slike episodar studenten tek med seg vidare og vidareutviklar i si framtidige undervisning. Responsen og læringsnivået hos elevane verkar å ha betydning for at studenten føler seg vellykka i undervisninga. Dette kan vera eit godt eksempel på korleis den triangulære metoden med pre- og postintervju, videoobservasjon og refleksjonsintervju kan bidra til å bevisstgjera praksisstudentar på

kva læring som oppstår, og korleis han eller ho kan utvikla dette vidare til seinare undervisning. Gjennom korte intervju før og etter undervisning, som eg observerer og filmar, gir studenten meg mykje informasjon som gjer at eg som intervjuar kan visa til situasjonar som oppstod, stilla kritiske spørsmål kring det som skjedde, og studenten får moglegheit til å sjå seg sjølv og reflektera over det som skjedde.

6.1.2 Situasjon 2

Neste situasjon spring ut frå ein undervisningstime med dans. I intervjuet med studenten før timen, svarar ho dette når eg spør kva målet for timen er:

Ida

Målet for timen er at de skal lære dansetrinn og lage egne dansetrinn. Jeg har lyst å se hvordan det er når de lager egen dans, hvordan det fungerer. Om det bare blir tull når de skal lage det selv, eller om de tar det seriøst. Så håper jeg at det blir tid på slutten så de kan framføre dansen de har lagd. Da blir det litt ekstra stas.

Undervisninga finn stad i same gymsal som dei andre timane, men denne gongen er det ein ny klasse. Det er likt fordelt med gutar og jenter, og det er tydeleg at dette er ein aktiv klasse. Mange fotball- og ishockeyguttar, og fleire jenter som driv ulike individuelle idrettar og lagidrettar. Men også i denne klassen er det 5-6 elevar som ikkje ser komfortable ut når dagens tema blir presentert. Elevane sit samla i ein halvsirkel framfor Ida når ho går gjennom dagens opplegg. Ho har skrive måla for timen på ei tavle som heng på vegggen ved sida av ho.

Ida

I dag skal vi ha dans. Først begynner vi med noen øvelser hvor dere får inn takten i kroppen og får lage bevegelser til musikk. Etter det skal vi gå gjennom noen steg jeg har lagd, til en sang. Det er en hip-hop/pop låt. Da skal dere bare gjøre som meg. Når vi har lært oss den, skal dere få lage resten av dansen sammen i grupper. Dette skal bli gøy!

Klassens reaksjon er veldig delt. Nokon blir glade, nokon verkar å ha ei skrekkblanda fryd til dans, mens på andre ser ein tydeleg at dans er eit ubehageleg emne. I denne

timen er det fleire titals interessante situasjonar, som kunne blitt sett nærare på. Den situasjonen eg har sett grundigare på, er ein situasjon som oppstod då elevane skulle byggja vidare på koreografien som Karin hadde laga. Dei er inndelt i fem grupper. Vidare vil det vera fokus på ei av desse gruppene.

I denne gruppa er det fem gitar. Alle elevane har i løpet av timen jobba i grupper, kor dei har skapt eigne, nye bevegelsar. Både før og etter koreografien dei gjekk gjennom saman med Karin, var det fokus på samarbeid i grupper, og det var same gruppene heile tida. I den nemnde guttegruppa var det mykje latter og mykje aktivitet. Dei kom raskt i gang etter dei hadde fått beskjed om å laga nye bevegelsar til dansen. Ein av dei byrjar å visa ein bevegelse, og dei andre følgjer etter. Det ser ut som dette er ei gruppe som kan koma på mange bevegelsar, men som har vanskar med å setja det saman. Ida observerer at gruppa treng ein liten dytt og går bort til dei:

Ida: *Tenk på de bevegelsene vi gikk gjennom i koreografien. Vi har telt åttene. Prøv å gjør de ulike bevegelsene dere lager i åttene.*

G1: *Skal vi bare stå slik som vi gjorde i sted?*

Ida: *Prøv å vær kreative. Dere kan stå på rekke, linje, og bevege dere rundt. Det er ingen fasit.*

G2: *Jeg vet hva vi gjør! Vi begynner med å stå på rekke etter at vi er ferdig med dansen til læreren. Og så gynger vi til hver vår side slik at det ser kult ut for de som står foran.*

G1: *Ja, så gjør vi det fire ganger til hver side, så har vi en åtter. 1-2-3-4-5-6-7-8 (viser hvordan han har tenkt at det skal se ut)*

G3: *Hehe, herregud så teit!*

G2: *Har du en bedre idé?*

G3: *Neida. Jeg er med jeg!*

G1: *Den fremste begynner til høyre, den andre til venstre og så videre. Jeg står bakerst!*

G4: *Dette var kult, kan vi ikke ta den to ganger på rad? Da blir dansen lenger også!*

Dei øver på denne bevegelsen ei stund, før dei byrjar å tulle rundt litt. Alle beveger seg etter musikken, men det er ein som gjer større bevegelsar enn dei andre. Dette ser ut til å påverka dei andre, for dei hermer automatisk hans bevegelsar. Neste gong Ida kjem bort, ber ho dei utnytta den eleven sine eigenskapar. Og med det så skjer det noko igjen:

G1: *Kan ikke du stå fremst (snakker til G3 - som våger mest i gruppa), så kan vi stå bak deg og gjøre noen enklere bevegelser?*

G2: *Hehe, som Backstreet Boys!*

G3: *Jo, jeg kan stå fremst. Jeg bare lager noen bevegelser, gidder ikke lage noe spesielt! Så kan dere gjøre noe annet!*

G4: *Kan vi ikke lage en sånn åtter hver da? Og så når den ene er ferdig så overtar den andre?*

G2: *Jo, genialt! Vi står bare å danser, og så peker vi på hverandre i det den neste skal begynne!*

G1: *Vi prøver!*

Ida: *Bra gutter! Fortsett med det dere har, det blir kjempebra!*

Gutane fortset å jobba godt i gruppa, og kjem på fleire bevegelsar, samtidig som dei øver på koreografien til Ida, sidan bevegelsane dei lagar sjølve skal vera ei forlenging av den når dei skal framføra mot slutten av undervisningstimen.

G1 og G3 er dei to i gruppa som er mest frampå og prøver ulike bevegelsar. Dei tre andre slit med å koma på korleis åttaren deira skal sjå ut.

G2: *Jeg klarer ikke å komme på noe, kan vi ikke bare gjøre alt sammen?*

G4 og G5: *Samme her! – seier dei i kor*

G3: *Nei, det blir så kult om vi lager en hver, og så kan vi peke på hverandre på slutten når neste overtar. 1-2-3-4-5-6-7-8, og så sånn! (Viser sin åttar, og korleis han tenker at signalet til nestemann skal være)*

G5: *Ja, det virker kult det, men hva skal jeg gjøre da?*

G1: *Du kan gjøre det som jeg hadde tenkt til, så kan jeg finne på noe nytt. (G1 lærer bort sin åttar til G5, som gjør paralelle bevegelsar som G1).*

G5: *Dritbra! Se her da Ruben! (G2)*

G2: *Ja, det fynka bra det! Men jeg har fortsatt ikke noe jeg kan gjøre!*

G4: *Kan ikke vi to gjøre noe likt da? Jeg fikk en ide av den gruppa der borte, men det tror jeg var flere takter, så vi kan dele den i to og ta åtte takter hver. Det var noe slikt: 1-2-3-4 (går i sirkel på en spesiell måte) og så 5-6-7-8, og da tar du med armene slik som dette.*

G2: *Hehe, fett! Den vil jeg gjøre! Var det slik? (Viser det som G4 viste)*

G4: *Ja! Du gjorde det faktisk ganske bra. Og så skal jeg gjøre videre. Det er nesten det samme bare at jeg går andre veien slik 1-2-3-4, og så tar jeg armene ned mot bakken i stedet for opp slik som du skal.*

G4: *Ser her da Markus! (G3) Se hvordan vi skal gjøre det. (G2 og G4 viser og teller høgt sine åttarar).*

G3: *Konge! Dette blir så bra, jeg gleder meg til vi skal vise det til klassen!*

G5: *Nå har vi jo nesten det vi trenger da. Vi har faktisk laget sju nye åttare.*

Det som skjedde no var at G1 og G3 blei tydelege ”leiarar”, sidan dei kjem på fleire bevegelsar og våger å visa dei fram. Dei andre gutane viser at dei treng hjelp av dei to ved å spørja kva bevegelsar dei skal gjera. G1 og G3 prøver å hjelpa, blant anna når G1 gir bort ein bevegelse, ein åttar, til G5. Samtidig skjer det noko interessant. G4 har observert andre bevegelsar i gymsalen og tar plutsleg på seg ein leiarrolle overfor G2, som også sleit med å koma i gang. G4 gjekk frå å vera usikker og villa støtta seg til G1 og G3, til å utvikla ein ny bevegelse saman med G2. Dette skjedde ved at han observerte andre og tileigna seg kunnskap frå andre som viste fram bevegelsar. I tillegg skapte G1 og G3 ein positiv ”dette-klarar -vi”-atmosfære inn i gruppa. Saman klarte dei i løpet av kort tid å snu ein treig start, til at alle opplevde mestring og fleire fekk prøvd seg som øvingsbilete for dei andre i gruppa.

I denne situasjonen skjer det mykje positivt. Først brukte studenten ein deduktiv undervisningsmetode, og elevane lærte seg rytme og takt, og oppbygginga av ein gitt dans. Deretter gav Ida korte instruksar som omhandla at elevane skulle bruka kreativitet og det dei hadde lært til å vidareutvikla dansen. I ein slik time er gruppesamansetninga svært viktig, men dette vil bli diskutert i den tredje og siste situasjonen i denne delen av resultatkapitlet. Som ein ser ovanfor jobbar gruppa på fem gitar for å skapa fleire 8`arar til dansen. Eit par av dei har ingen problem med å utfolda seg i bevegelsar til musikk, medan dei andre ikkje klarar dette åleine. Dette observerer Karin, så ho går inn og gir gruppa nokre tips om korleis dei kan løysa dette. Samtidig hjelper G1 og G3 dei tre andre gutane med å koma i gang. Dette startar ein god sirkel, og til slutt bidrar alle dei fem gutane til å komponera resten av dansen. Hadde ikkje Ida gått inn og rettleia elevane, er det ikkje sikkert at resultatet hadde blitt som det blei. Her ser ein at elevane som ikkje hadde motet eller kunnskapane i utgangspunktet, fekk ei stigande læringskurve, som dei ikkje hadde fått hadde det ikkje vore for betre medelevar og

studenten sine tips og utfordringar. Dette er eit eksempel på ZPD (Zone of proximal development), som Vygotsky beskreiv som forskjellen mellom kva eit individ kan gjera individuelt, og kva dei kan gjera i samarbeid med andre meir flinke elevar (ekspertar) (Vygotsky, 1978). Elevane heva kvarandre opp eit nivå som dei ikkje hadde nådd åleine. Dei antatt svakaste fekk til å laga bevegelsar og bidrog til det endelege resultatet, og dei antatt flinke elevane fekk øvd på å ta ansvar og læra vekk framgangsmåtar til dei andre. Ekspertrolla blei altså bytta på undervegs, sjølv om G1 og G3 var dei som starta samhandlinga og som dei andre gutane søkte støtte frå undervegs. Ved å venda seg til G1 og G3 og søka positiv respons frå dei, var det ein overeinskomst i gruppa om at dei var ekspertane. Dette kom til uttrykk både verbalt og via kroppsuttrykk (Roth & Lee, 2007).

6.1.3 Situasjon 3

Denne situasjonen har same innleiande beskriving som situasjon 2, og i den anledning vert ikkje forløpet til hendinga beskriven like nøye som dei føregåande. I same undervisningstime som i situasjon 2 er det ei anna guttegruppe som forsøker å jobba med arbeidsoppgåvene Ida har gitt. Dei har vore i gruppe under alle aktivitetane, og dei har no kome til den delen av økta kor dei skal vidareutvikla koreografien til studenten. Denne gruppa består av fire gitar som verkar noko sjenerte, og som ikkje heilt vågar å prøva ut nye bevegelsar. Dei blir dermed ståande å repetera koreografien dei hadde felles, men også då ser dei ukomfortable ut, og ferdigheitene er synleg svake.

Ida går bort til gruppa og bryt rett inn i koreografien dei held på med, sidan dei såg noko usikre ut korleis rekkjefølgja av bevegelsane skulle vera. Når ho gjekk fram og gjorde dette, satt dansen betre, og Karin gjekk derifrå når dei fekk dansen til i større grad enn før ho kom. Innad i gruppa er det svært lite/ingen dialog. Dei byter på å ta små initiativ til å starta koreografien på nytt, men med ein gong ein eller to av dei byrjar å slita, så stoppar bevegelsane opp. Dei ser også mykje rundt seg om dei andre i klassen ser på dei.

Det tar ei stund før Ida returnerer til gruppa. Ein av gutane spør om dei kan sleppa å visa dansen for resten av klassen. Ida svarar at det går heilt fint, og at dei berre kan visa til ho undervegs medan dei andre gruppene lagar ferdig sine dansar. I tillegg prøver studenten å gje gruppa nokre tips om korleis dei kan fortsetta å øva, før ho går vidare.

Når Ida gjev beskjed om at dei får høyra songen ein siste gong før framføringa, gjev guttegruppa seg og går og drikk vatn, utan at dei har laga nye trinn til dansen, og koreografien til Ida ikkje sit skikkeleg.

Denne gruppa er ein stor kontrast til gruppa i situasjon 2. Det var også den einaste gruppa utan ein motorisk dyktig leiar som vågar å ta initiativ, dvs. ein som kunne ta ansvar og få i gang dei andre. Elevane kunne nok oppnådd større meistringsfølelse dersom studenten hadde gripe meir inn, eller eventuelt gjort noko med gruppesamansettinga. Når det er ei gruppe utan ein person som tek føringa, stilles det endå høgare krav til læraren.

I den første didaktiske situasjonen eg beskreiv, såg ein eit eksempel på korleis lærarrolla (eksperten) gjekk på rundgang i gruppa som blei observert. I situasjonen eg no har beskrive, er det ingen som tek den rolla i gruppa, og det er her lærarstudenten har ei avgjerande rolle for å skapa læring og meistring. Dette er noko Hattie (2009) også såg i sin metastudie om kva som er dei viktigaste faktorane for elevs læring, og han kom fram til at kvaliteten på læraren er alfa og omega. Han såg også på kontakt og interaksjon mellom lærar og elev som den viktigaste faktoren. Ida klarte ikkje å gripa inn og utgjera den viktige rolla, og oppsummerte det slik:

Ida: *Det var veldig vanskelig å gjøre noe for å få de videre. Jeg såg egentlig tidligere i økten at denne gruppen slet med å tørre. At de var veldig beskjedne. Jeg burde kanskje delt elevene inn i tilfeldige grupper, slik at de beskjedne guttene hadde kommt sammen med de andre. Etter hermegåsa og en annen oppvarmingsøvelse såg det ut til å gå greit, og det var derfor jeg lot det være. Samtidig så tenkte jeg å plassere de på hver sin gruppe, men da måtte to av de være på en jentegruppe.*

På spørsmål frå meg om flyten og aktivitetsnivået i resten av klassen spelte ei rolle for kvifor ho ikkje gjekk inn og braut opp gruppa svarte Ida at heilskapen fungerte såpass bra at ho ikkje ville gjera for store forandringar i frykt for at det ville skapa litt kaos. Ein kan stilla spørsmålsteikn til om aktivitetsnivå skal spela ei rolle eller om det er læringsmål og oppgåvene som er det sentrale. Uansett, Ida prøvde å bruka meir tid på gruppa som sleit, men var usikker på om ho hadde bidrege nok til at dei skulle få til

meir. Det er enklast å gå til dei som ropar på merksemd og er flinke, enn dei som gøymer seg og gjerne er mindre flinke. I intervjuet etterpå hadde ho meir fokus på at ho hadde late dei sleppa å framføra, og vist koreografien fleire gonger slik at dei kanskje kunne meistra den. I ein elles god undervisningstime, ser ein kor store ulikskapar det kan vera i ein klasse, og at meistringsnivået varierer veldig. Det er læraren som kan utgjera forskjellen i slike tilfelle, og det er opp til han eller ho å sørgja for at alle får moglegheit til å oppnå læring og meistring, noko Hattie (2009) også underbyggjer. Studenten følte ho satt igjen med mykje lærdom etter denne timen, spesielt kring det å gjera riktige val og inngripen i situasjonar, som for eksempel gruppesamansetning. Refleksjonane studenten hadde etter denne undervisningstimen var i stor grad knytt til akkurat det. Det er fort gjort å gløyma desse elevane dersom timen elles har god flyt og læraren har meir fokus på det.

6.1.4 Frå observasjon til reflekterande samtalar

I hovudsak var målet med denne studien å finna ut kva studentane lærte i praksis, gjennom å observera undervisning og sjå på didaktiske situasjonar som oppstod som kunne fortelja noko om dette. Etter at alle undervisningstimane var filma og praksisperioden var over, hadde vi eit lengre intervju som førte til reflekterande samtalar. Her diskuterte vi situasjonar som eg fann interessante, og som eg ville studentane skulle reflektera over. Undervegs medan eg videofilma og var til stades på øvingsskulen, fekk eg spørsmål frå studentane om det var noko spesielt eg såg etter. I starten gav eg dei ingen leietrådar. Dette resulterte i at det oppstod få situasjonar kor elevane samhandla, sidan studentane kjørte ein veldig deduktiv undervisningsmetode. Gjennom å reflektera over si eiga undervisning med meg, byrja dei å fundera på om det kunne vera andre former for å undervisa på. Studentane kom derfor sjølve inn på problemløysande aktivitetar. Dette var noko dei ikkje hadde erfaring med, men via desse samtalane diskuterte dei korleis slike undervisningstimar kunne sjå ut. I starten hadde dei vanskeleg for å få det til, men etterkvart oppstod det moglegheiter, noko dei tre situasjonane som er beskrivne ovanfor er eksempel på.

Dette gav grunnlag til gode diskusjonar mellom meg og studentane. Under desse samtalane, når dei fekk sjå seg sjølve, og gjennom dei reflekterande samtalane, oppdaga dei saker ved seg sjølve som dei blei bevisste på, og kopla det til lærarutdanninga si. Studentane oppdaga betydninga av å ha ein større integrasjon mellom teori og praksis i

utdanninga. Dei betrakta slike reflekterande samtalar som svært læringsfulle og påpeika at dei helst skulle hatt meir av dette i utdanninga si. Denne diskusjonen vakte stor interesse hos både meg og studentane, og derfor tok prosjektet ei vending som medførte at det vil vera større fokus på desse funna enn planlagt. Dei interessante situasjonane som er presenterte ovanfor er framleis ein viktig del av resultatet i prosjektet, sidan det er dei som er bakgrunn for dei reflekterande samtalane som skapte denne nye diskusjonen.

6.2 Reflekterande samtalar

I denne delen av resultatkapitlet vil eg presentera kort kva idrettsleg og fagleg bakgrunn lærarstudentane har, og kva forventningar dei hadde for praksisperioden. Samtidig vil presentasjonen av kva dei lærte i utdanninga knytt opp mot kva dei lærte og reflekterte over etter endt praksis, skapa delar av grunnlaget for diskusjonskapitlet. Her vil ein sjå korleis dei interessante situasjonane gav grunnlag til diskusjon i det semi-strukturerte intervjuet som igjen førte til dei reflekterande samtalane, og deretter diskusjonen kring kor vidt lærarutdanninga byr på ein tydeleg teori/praksis-integrasjon.

6.2.1 Studentane sine forventningar før praksisperioden

Dei tre studentane i dette prosjektet har alle omfattande idrettsbakgrunn, men av ulike slag og varierte erfaringar innan læreryrket. I tillegg hadde dei ulike intensjonar ved å ta lærarutdanninga på NIH, og dermed var det ulike forventningar til praksisperioden. Både i forhold til korleis dei trudde det kom til å bli, og kva dei forventa å læra gjennom desse seks vekene. For at det ikkje skal vera mulig å kjenna att informantane, kjem eg ikkje til å kopla bakgrunnen deira til det fiktive namnet dei har fått i denne studien.

Utdanninga informantane har tatt, har stort sett vore på Norges Idrettshøgskole, og alle tre har tatt bachelorstudiet *Fysisk aktivitet og helse*. To av dei har også tatt andre årsstudium, både på og utanfor NIH. Om tidlegare utdanning har noko å seia for resultatet i dette prosjektet, har eg ikkje noko fokus på. Dei tre studentane har spelt aktivt fotball, volleyball, handball, deltatt på skiskyting, langrenn og turn. Generelt aktive menneske med brei erfaring innan idrett, men som har hatt hovudaktivitetar stort sett i lagidrettar.

Når det gjeld kroppsøvingfaget, har dei tre informantane ulike erfaringar. Eine har undervist som vikar, den andre har jobba på aktivitetsskule, og den tredje har berre sine egne erfaringar som elev i grunnskulen og vidaregåande skule. To av studentane har også i større og mindre grad hatt trenarjobbar innan breiddeidretten. Dette er studentane sin habitus. For Bourdieu (1990b) var habitus eit uttrykk for eit integrert system av varige og kroppsleggjorte disposisjonar som regulerer korleis vi oppfattar, vurderer og handlar i den fysiske og sosiale verden. Habitusen er altså det studentane har med seg, korleis dei har lært seg å sjå på saker, og det set eit preg på kva vi tenkjer og kven vi er. *”Det å dyrke idrett er en integrert del av idrettslærernes selyforståelse og habitus, og at det å ha idrettslige ferdigheter anses som en meget vesentlig kapital blant idrettslærere”* (Krogh Christensen, 2001, s. 209).

Studentane fortalde om ulike forventningar til korleis praksisperioden skulle bli. Forventningane syntest å ha bakgrunn i kva mål studentane hadde med å ta lærarutdanninga, men først og fremst handla det om kva dei tenkte dei kom til å læra og sitja igjen med:

Karin

Jeg vil lære det å være trygg framfor mange folk. Trygg på meg selv, og trygg på å improvisere hvis det ikke fungerer. Og det å sette meg selv i respekt, og være litt bestemt. For det tror jeg er min utfordring, i alle fall på de yngre klassene. Og å lære hvordan man legger opp en time best mulig. Organisering var også noe jeg ønsket å lære meg.

Trond

Jeg tenkte først at det kom til å bli mye jobb, og at det kom til å bli dritkjedelig. Så jeg hadde ikke noen store forventninger. Jeg hadde mest lyst å bare bli ferdig med hele perioden. Fordi jeg ikke har sett for meg at jeg skal bli lærer etterpå egentlig. Det er bare et år jeg går for at jeg skal kunne få en utdanning innenfor læreryrket og pedagogikk da.

Ida

Jeg tenkte at det skulle bli interessant og lærerikt. Akkurat hva jeg kom til å lære meg hadde jeg ikke noen spesiell formening om, men jeg tenkte jo at jeg

skulle bli både en bedre klasseleder, flinkere til å organisere, og øve på å se alle elevene i større grad. Jeg ville rett og slett bli en bedre lærer gjennom denne praksisen.

Her ser ein det store skiljet mellom kva lærarstudentar har som mål med å ta utdanninga. Dette skin også godt gjennom i kva forventningar dei hadde til praksisperioden. Medan Trond i utgangspunktet ikkje er motivert for praksis og dermed ikkje har særlege forventningar til å læra noko, gjekk Karin inn i praksisperioden med eit håp om å blant anna læra seg klasseleiing, bli betre til å organisera, det å klara å sjå alle elevar i ein klasse. Dette er kvalitetar som er med på å leggja ein god grunn til å trivast i lærarrolla. Ida hadde nokre av dei same intensjonane, samtidig som det var viktig at ho kunne føla seg trygg i undervisningssamanheng. At studentar tar lærarutdanninga med så ulike mål, er nok ikkje berre heldig og det kan heilt sikkert ha noko å seia for læringsutbyttet. Når ein går inn i eit studie og ein praksisperiode med denne innstillinga, kan det skinna gjennom i førebuingar og engasjementet ein utstrålar i undervisninga. Elevar blir ofte veldig påverka av lærarens engasjement og innstilling til aktivitetane. Samtidig så skal ikkje dette utgangspunktet ha noko å seia for kvaliteten på sjølve utdanninga. Er det lagt opp på ein god måte som kan inspirera studentane til å jobba som lærar, kan det vera at ein av dei som ikkje hadde som mål å bli lærar faktisk blir det, viser seg å spela ei rolle. I likheit med funna til Larsson (2009) kan det verka som om studentane sin bakgrunn og personlegdom spelar ei rolle for kva lærarar som blir utdanna. Ho forska på kroppsøvingslærarstudentar og dei som underviser på dette studiet og såg blant anna på kroppsøvingslærarstudentar sin habitus. Synet på faget var i stor grad det same etter som før dei tok lærarutdanninga. Studien indikerte at utdanninga harmonerte med studentane sin habitus, noko som gjør det vanskeleg å få til endringar, og at endringar vil ta tid (ibid). Derfor verkar det å vera avgjerande at lærarutdanninga klarar å leggja opp innhaldet på ein måte som skapar endring og utvikling. Angående kvifor studentane hadde vald å ta utdanninga, kom Trond med fleire utsegner som er verdt å ta opp:

Det er veldig mange som tar det året her fordi de ikke helt vet hva de vil. De har tatt en bachelor og tatt en master. Okei, hva skal vi bruke det til, vi får ikke noe jobb. Lærer er siste utvei. Eller bare ta det for å ha det. Det er ikke halvparten av klassen en gang som retter opp hånden hvis du går inn og spør

om de skal bli lærere. Når det er sagt, så er vi jo idrettsinteresserte, og å undervise i kroppsøving kunne jo vært noe å jobbe med.

Om det er riktig å seia at halvparten av klassen i utgangspunktet ikkje vil arbeida som lærarar etter enda studie, er usikkert, men kommentarane til Trond er interessante fordi dei er med på å skapa eit bilete av kva studentar som tek studiet. Ein må rekna med at det i alle studieretningar er studentar med ulike forventningar, men det er synd dersom øvingsskular får studentar i praksis som eigentleg ikkje ynskjer å vera der. Studentane reflekterte også over at dei følte at dei ikkje hadde knaggar å henga teorien på når dei skulle ut å undervisa i praksis. Dei hadde ønskt meir tilknytning til læreryrket, og Trond uttrykte det slik: *Det kan jo hende at det er flere som vil bli lærere hvis kvaliteten på lærerutdanninga hadde vært bedre. Vi følte ikke at vi lærte noe om det å undervise. Det var mest om planlegging, mål og vurdering.*

Trond stiller her spørsmål ved lærerutdanninga, og dette bidrog til diskusjonen eg fekk med studentane kring denne problematikken. Så med denne utsegna går eg vidare til kva studentane lærer seg i utdanninga før praksis, og om den bidrar til å gjera praksisen/yrket interessant og lærerikt. Kanskje hadde fleire studentar som var usikre på om dei hadde starta i riktig retning sett på læreryrket som interessant og kjekt, dersom lærerutdanninga hadde vektlagt korleis ein underviser på ulike måtar, saman med reflekterande samtalar kring undervisning dei gjennomførte. Dette kjem eg tilbake til seinare i kapitlet og deretter også i diskusjonskapitlet.

6.2.2 Studentane sine førebuingar frå NIH

Praksisperioden er ein plass og ei tid kor lærarstudentane skal læra korleis dei jobbar som lærarar, både som kollega, og med elevar som kjem i deira timar for å læra kroppsøvingsfaget. I førre avsnitt var eg inne på kva dei hadde som bakgrunn, og i dette avsnittet skal eg presentera kva studentane fortalte om kva dei lærte om læreryrket før dei blei sende ut på sin praksisskule. Dette gjeld spesielt i forhold til undervisningsmetodar, og i kor stor grad utdanninga dei var ein del av bidrog til å gjera studentane klare for ein slik periode. Legg utdanninga opp til eit optimalt læringsutbytte?

Under dei reflekterande samtalane diskuterte studentane kva dei hadde lært på NIH om det å undervisa 30 elevar, kanskje med avgrensa plass og utstyr. Dei var ganske like i forklaringane sine, som bar preg av at målsetting og vurdering var sentralt. Når dei hadde undervisningsrelatert førelesningar i gymsal, opplevde studentane dette som eigentrening av ferdigheiter for dei, i staden for ein arena for læring og refleksjon. Dei sakna diskusjonar kring kvifor dei gjorde dei ulike øvingane, og kva ein skulle gjera dersom det oppstod ulike situasjonar i eiga undervisning. I teoriundervisninga fekk studentane ein følelse av at dei ikkje klarte å setja det ut i praktiske timar.

Ida

Vi har lært om kunnskapsløftet. Lære hva kompetansemåla er, så er det opp til oss selv å bryte de ned og finne aktiviteter som passer inn. Og hvordan det administrative fungerer. Ellers så synes jeg vi har lært mye som mange i klassen har sett på som unyttig. For de snakker jo om hvordan det skal være å være lærer, men de gjør jo ikke alltid det de snakker med oss om selv. Bare at elever blir ukonsentrerte og at det er viktig med pauser, men så raser vi gjennom tre timer her på NIH uten pause. Det har skapt lite engasjement i klassen vår.

Karin

Kompetansemål. Og bare hvordan skoleverket fungerte. Litt om inkludering og spesifikk variasjon og treningsprinsipp. Men det tror jeg kom like mye fra idrett og treningslære på grunnfag. Kommer ikke på at vi lærte noe som vi kunne få bruk for når vi skulle undervise i praksis.

Dei har altså lært om korleis skuleverket fungerer og rammene kring eigen undervisningssituasjon. Utanom det så uttrykkjer dei at dei går tilbake til grunnfagsutdanninga si, kor dei lærer å bli flinkare til å utføra idrettar. Fokus blir dermed at studentane skal lære seg aktivitetane, i staden for at dei lærer korleis dei kan lære det vidare til elevar i skulen.

Som nemnt tidlegare, diskuterte studentane at dei ville prøva seg på ein problemløysande undervisningsmetode. Ingen av dei hadde særleg kunnskap om å undervisa på den måten. Dei gjennomførte i stor grad undervisning som heldt seg

innanfor deira tryggleikssone, ved å visa og forklara, og kor dei hadde kontrollen heile vegen. I intervju spurte eg difor kva dei hadde lært om undervisningsmetodar på NIH før dei gjekk ut i praksis. Dei diskuterte om dei hadde fått knaggar å henga teorien på, som dei kan ta med seg når dei er ute og underviser:

Trond

Når vi lærte om kompetansemål, var det bare i forhold til vurdering. Hva som var høy, middels og lav måloppnåelse. Vi lagde ingen øktplan ut ifra det. Så vi lærte ingenting om veien til å nå de måla, bare hva som skulle til for å få den og den måloppnåelsen. Undervisningsmetoder lærte vi ingenting om, og det var nok en av grunnene til at det var vanskelig å få det til når du bad oss om å gjøre det. Når vi har hatt praktiske timer, så sier de ingenting om hvilke undervisningsmetoder de bruker. Eller at vi gjør det sånn og sånn, for det og det. Så jeg vet ikke om de forventer at vi skal sitte å notere det selv og tenke over det selv. De gjør oss hvertfall ikke bevisste på det.

Lærerstudenten i studien påpeikar at det verkar som at det ikkje er fokus på undervisningsmetodar i teoriundervisninga, og då blir det heller ingenting av det i dei praktiske timane. Dei tre studentane har ei formening om at det er for lite fokus på korleis dei kan bruka det dei har i dei praktiske timane når dei skal ut i praksis og seinare arbeida som lærarar. Dei opplever at desse timane er eit avbrekk frå teoriundervisninga og fungerer meir som timar med fysisk aktivitet. Dette uttrykkjer to av lærerstudentane på følgjande måte:

Ida

Det blir ikke presentert hvorfor vi skal gjøre det vi gjør, eller noe mål for timen. Det er ikke noe vi skal lære i den forstand. Det bidrar kanskje til at vi utvider øvelsesbanken vår, men mye er jo slikt vi kan fra før etter mange år på skolen. Jeg opplever en lærer slik jeg skulle ønsket hadde gått mer igjen, for han forteller om metoder han bruker, knagger vi kan henge teorien på, og vi kan bruke det han sier.

Karin

Jeg tenkte aldri over at det var ulike læringsteorier. Vi hadde jo bare økter hvor vi fikk se samarbeid og vurdering, og hvordan man kunne unngå at elever ble hengt ut dersom de var litt dårligere. Og så i dansetimene var det å lære seg danser, men ikke læringsteorier. Jeg opplevde det som at vi lærte ulike øvelser, og ikke hvordan man lærer de bort til elevene.

Dei uttrykkjer at teorien blir i liten grad knytt til praksisen. Studentane føler dei ikkje har lært seg om ferdigheiter i det å undervisa. Dei har sett opp mål som dei skal kunna vurderer. Dette er viktig, men studentane som eg brukte i mitt prosjekt hadde ikkje ulike undervisningsmetodar dei var klar over, og kunne prøva ut når dei kom ut i praksis. Studentane responderte positivt når dei bestemte seg for å prøva ut ein meir problemløysande undervisningsmetode og fekk rettleiing hjå rettleiarane sine, og dei såg nytten av å kombinera ulike undervisningsmetodar. Etterkvart fekk dei også prøvd seg på det, med variert utfall. Likevel var dei stort sett samde om at denne forma å undervisa på skaper god læring, og ikkje minst samarbeid og interaksjon mellom elevane. Dette uttrykkjer Karin på følgjande måte:

Karin

Jeg er veldig positiv til den måten å undervise på. Da får jo elevene deltatt mer i undervisninga. Og flere elever vil kanskje oppleve mestring, og de vil også få brukt kreativitet og mange andre egenskaper, som man kanskje ikke får vist i mer lærerstyrte aktiviteter. Så jeg tror du vil dra med deg mange elever som ikke får til andre ting da. At det blir mer lekpreget, og kanskje oppleve mestring via slike øvelser. Men jeg mener at man ikke bare kan bruke den metoden, helst en blanding. Uansett bør den absolutt være med som en undervisningsform. Jeg opplevde jo at den beste timen jeg hadde i praksis var en problemløsende time. Det var etter den jeg satt igjen med den beste følelsen.

Karin fortalte om ein time ho hadde hatt med ein 6.klasse som eg ikkje filma. Då fekk ho elevane til å laga leikar, hinderløype og andre ting. Utfordringa ho møtte på var at elevane trengte ulik mengde retningslinjer. Ho forklarte korleis ho gjekk inn og rettleia der det var behov, slik at timen flaut best mogeleg. Elevane hadde vore svært aktive, samarbeida mykje, og var veldig fornøgde etter timen. Karin følte at elevane også lærte

mykje denne timen, ved å snakka med elevane etter timen om kva dei faktisk hadde gjort. Responen ho fekk av dei var mykje betre enn etter dei timane ho hadde undervist med ei tydeleg deduktiv tilnærming, kor elevane gav uttrykk for at dei berre hadde gjennomført, men ikkje lært noko. Denne timen hadde Karin ganske seint i praksisperioden, så ho fekk ikkje prøvd så mykje meir av den forma å undervisa på. I eit intervju eg gjorde med same student tidleg i perioden fortalte ho at den undervisningsmetoden stod ho nært. Likevel brukte ho den meir trygge varianten, som dei hadde blitt rettleia på frå starten av. Når dei kom vidare ut i perioden og stod meir fritt i forhold til emne og undervisningsmetode, så blei det berre til at ho fortsette i same bane som tidlegare. Øvingslærarane var positive til at ho skulle prøva på ein slik time, sjølv om dei ikkje hadde fokus på dette når dei rettleia studentane undervegs i dei seks vekene. Det gjorde også sitt til at det var vanskelig å få det til i løpet av dei siste undervisningstimane dei skulle gjennomføra.

Ida

Det var vanskelig å gi fra seg styringa. Vi har ikke blitt utfordret på noe fra NIH, så vi tok helst den trygge og lettvinde metoden, der vi hadde styringa hele tiden. Grunnen til at jeg ikke tenkte den retningen var at det kan bli mye dødtid og diskusjoner. Altså, jeg har ikke helt tålmodigheten til å se på at de får det til.

Trond

På NIH ble det brukt en deduktiv undervisningsmetode hvor foreleserne viste og forklarte, og vi gjennomførte. Savna litt å få presentert andre metoder, hvor de kunne ha utfordra oss til å prøve det når vi var ute i praksis. For min del handla det derfor mest om å ha kontrollen, og da blir det fort vis og forklar metoden. Det å lede en time lærte vi i størst grad av øvingslærerne våre.

Karin

Vis og forklar metoden var jo veldig grei i starten når jeg var usikker og fersk i situasjonen. Og siden det bare ble til at jeg fortsatte å undervise på den måten fikk jeg aldri tid til å bli skikkelig god til å finne øvelser som utfordret elevene til å samarbeide og tenke selv. Jeg var jo redd for å misslykkes også. Men når det fungerte på 6.klassen, så er jeg sikker på at 10.klassingene også hadde fått det til. Da hadde jeg nok sittet igjen med en bedre følelse av at jeg hadde

utviklet meg. Men så vil man jo ha gode timer, at det skal gå bra. Vi blir jo vurdert av øvingslærerne våres, og da tørr vi nok ikke å slippe oss så veldig løs.

Ein ser altså at studentane til slutt fekk prøvd ut ulike måtar å undervisa på, og dei fekk reflektert over situasjonar som oppstod. Frå å undervisa på ein trygg og kontrollert måte, prøvde dei etterkvart å gje frå seg litt av kontrollen og gav meir ansvar over til elevane. Dette opplevde studentane når dei prøvde ut problemløysande aktivitetar kor elevane hadde hovudrolla, medan dei sjølve gjekk inn å rettleia meir enn dei underviste for heile klassen samtidig. Ved hjelp av dette oppdaga lærarstudentane kompleksiteten av det å undervisa, og dei var stort sett samde om at læringsutbyttet steig både for elevane og dei sjølve. Ved å få sjå seg sjølve på video, fekk dei reflektert i større grad over læringssituasjonar som oppstod. I siste del av resultatkapitlet skal eg presentera kva studentane følte dei satt igjen med etter enda praksisperiode.

6.2.3 Studentane sine refleksjonar etter avslutta praksis

I diskusjonen kring kva studentane hadde lært i praksisperioden var det tre områder som gjekk igjen:

- Organisering, i forhold til antall elevar, område og utstyr
- Tryggleik i undervisningssituasjonen
- Sjå fleire elevar, kunna gje tilbakemeldingar

Studentane følte altså at dei hadde blitt betre på å få til undervisning med 30 elevar i ein relativt liten gymsal, og takla denne situasjonen med høgt aktivitetsnivå og gjennomføring av eit opplegg dei hadde laga på førehand. Øvingslærarane hadde deretter fokus på at dei skulle sjå fleire og fleire elevar, og kunna gje korte tilbakemeldingar til dei etter timane. Dette førte til eit stort uromoment, men studentane takla dette betre og betre mot slutten av praksisperioden. I intervjuet kom det fram at øvingslærar spelte den største rolla for læringa lærarstudentane opplevde:

Ida

Lærarutdanningen hadde nok ikke så mye å si for hva jeg lærte. Jeg tror det var øvingslærerne som betydde mest når jeg kom ut i skolen. Vi hadde veldig flinke øvingslærere, som gav oss gode tilbakemeldinger, og gjorde oss klar over ting. Jeg tror jeg lærte mest av de. Så det jeg føler jeg har lært er å undervise i

masse forskjellig, og få 30 elever til å gjøre det jeg sier i en liten gymsal. Hvis timen fløt så føler jeg det var en god time.

Her fortel Ida at øvingslærer spelte ei større rolle for kva ho lærte, enn det lærerutdanninga hadde gjort fram til dette tidspunktet. Utan klare mål frå utdanninga var dei avhengige av at øvingslærarane sette krav til kva dei skulle gjera under opphaldet, i staden for at dei hadde tankar om kva utfordringar dei ville møte og ønskje om å meistra under praksisopphaldet. Trond og Karin uttrykte seg kring dette på denne måten:

Trond

Siden jeg følte at jeg ikke hadde lært noe om hvordan jeg skulle undervise på lærerutdanninga, støttet jeg meg veldig til øvingslærerne. Føler egentlig at vi ble kastet veldig ut i det. Vi måtte kontakte skolen, og så var vi på egenhånd. Heldigvis kom vi til en skole som var veldig bra, og øvingslærerne var veldig seriøse og flinke. Fikk en følelse av at de hadde lyst å utfordre oss på flere områder. Både det vi var trygge og utrygge på. Den største læringen jeg sitter igjen med er å ha undervist i mange aktiviteter, og kunne gi tilbakemeldinger til elever etter timene.

Karin

I starten fikk vi veldig klare retningslinjer av øvingslærerne på hva vi skulle gjøre og hvordan. Det var egentlig veldig greit når vi var helt ferske. Men etterhvert ble det mer åpent, da stod vi fritt til hvilke aktiviteter vi skulle ha, og hvordan vi skulle løse det. Og da fortsatte man jo gjerne på det sporet, brukte samme undervisningsmetode som vi hadde blitt veldig trygge på. Det eneste vi utfordra oss selv på var å velge aktiviteter vi ikke var så bra på. Organisering er nok det jeg lærte meg best, for det var en utfordring å legge opp god undervisning for mange elever i en liten sal. Jeg merket stor forskjell fra de første til de siste timene jeg hadde.

Det var altså desse tre områda - organisering, tryggleik og tilbakemeldingar - lærerstudentane følte dei hadde utvikla seg på. I tillegg ser ein også at øvingslærer er viktigaste komponent for kva og kor mykje studentane lærte i denne perioden. Det var

kring diskusjonen om kven som var den viktigaste læringskomponenten at prosjektet tok ei ny vending, og fokuset kom over på studentane sine tankar kring reflekterande samtalar, nytten av det å sjå seg sjølve og si lærarrolle. Ved å sjå seg sjølve på video, betrakta sin eigen undervisning og deretter få reflektera og kommentera i samtalar, meinte studentane at det vart ein ny dimensjon. Deira eigen sjølvrefleksjon gjorde at dei byrja å fundera kring det dei hadde gjort og kvifor, noko som auka bevisstheita deira og fekk dei til å sjå på andre moglegeheiter og perspektiv. Dette opplevde studentane som noko veldig positivt. Dette er eit meir sosiokulturelt synssett på læring, det vil seia at tankane deira blei utfordra og dei blei tvungne til å reflektera kring eigen situasjon og læring. Dette syntest studentane var lærerikt, og Ida omtalte slike samtalar på denne måten:

Ida

Slike samtaler skulle jeg gjerne hatt mer av, og gjort flere ganger. Jeg ser mye tydeligere hva jeg gjør og hva jeg kunne gjort annerledes. I tillegg får man et større overblikk av det som skjer rundt meg. Hvis vi kunne gjort dette på lærerutdanninga og øvd i klassen, så tror jeg at vi hadde lært veldig mye.

Lærdommar ein kan ta gjennom å sjå situasjonar fleire gonger, og reflektera over det ein ser saman med andre kan altså vera svært lærerikt, og også vera eit kvalitetsbidrag til lærerutdanninga. På den måten kan ein enklare integrera teori og praksis, og ein kan sjå på ulike måtar å undervisa på. Studentane verka å bli meir bevisste på sin eigen rolle i undervisningssamanheng, og koplade det til skulepraksisen og si eiga læring. Slik uttalte Trond seg om spørsmålet:

Trond

Det som var bra med å se seg selv og diskutere kring det, var at man fikk en større forståelse av det som skjedde i situasjonene, enn det man fikk ved samtaler med medstudenter og veilederne etter timene. Der ble det mer fokus på flyten i timene, hvordan man kunne spare tid på organisering, og hvorfor øvelser gikk bra/ikke bra. Jeg såg blant annet at jeg ikke alltid grep inn i tilfeller hvor det hadde vært nødvendig, og de gangene jeg faktisk grep inn var det fint å få diskutert med andre hva jeg kunne gjort for å enda bedre legge til

rette for læring hos elevene. Det synes jeg var vanskelig, og det såg man tydelig når jeg såg på videofilminga.

Eg som forskar merka stor forskjell på kvaliteten på refleksjonen til studentane frå post-intervjua rett etter undervisninga, og refleksjonane etter at dei hadde sett seg sjølve. Dei vart meir bevisste på si eiga rolle, og såg i større grad kva endringar som kunne blitt gjort for å betra situasjonen dei såg. Ida kommenterte også dette:

Ida

Når man skal diskutere en time man akkurat har hatt, eller dagen etterpå, slik som vi gjorde så blir de samtalanene veldig vage. Der og da føles det jo lærerrikt, men samtalanene handlet oftest om hva som gikk bra og hva som ikke gikk bra. Man fikk noen tips om hvordan man kunne gjort det bedre, og det tok man til seg. Men tipsene gikk ofte på organisering, noe som for så vidt er naturlig siden vi var nye i yrket og ikke kunne forvente for mye av oss selv. Når jeg fikk se meg selv på video og diskuterte rundt det jeg såg, så føler jeg at jeg forstod mye bedre hva jeg gjorde som ikke alltid var så bra. Og da var det enklere å knytte det til andre situasjoner i andre aktiviteter.

Dei reflekterte samtalanene studentane gjennomførte gav dei altså eit klarare bilete av den undervisninga dei hadde hatt. Dei oppdaga positive sider ved si eiga undervisning som dei uttrykte at dei ville arbeida vidare med og forsterka som ein del av sin personlege læraridentitet, samtidig som dei sjølve møtte seg sjølv i døra og såg kritisk på det som ikkje fungerte bra nok. Sidan det vart brukt både eit mobilt og eit stasjonært kamera, fekk studentane sett dei didaktiske situasjonane, samtidig som dei fekk sjå kva som faktisk skjedde rundt dei i dei andre gruppene. Det fekk dei tre lærarstudentane til å innsjå at det heile tida skjer noko i ein undervisningstime. Dei såg blant anna at medan dei hjelpte nokre elevar, var det andre som opplevde læring som skulle hatt tilbakemeldingar på det, og andre elevar som stod fast. Karin konkluderte med at det heile tida skjer didaktiske hendingar, og at gjennom observasjon og reflekterande samtalar kring det, kan ein forbetra si eiga evne som lærar til å utnytta situasjonane til at alle elevar lærer meir og fleire får moglegheit til å oppnå meistringskjensle og få anerkjenning av læraren. Det var svært interessant å merka at lærarstudentane oppdaga fleire og fleire didaktiske situasjonar i si eiga undervisning etterkvart som dei såg på

videoobservasjonane. Refleksjonane dei gjorde voks undervegs i desse sekvensane, og denne forma for refleksjon kan vera eit svært godt hjelpemiddel i utdanninga av lærarstudentar innan kroppsøvingsfaget.

7.0 Diskusjon

Dei tre lærarstudentane i denne studien beskriv at dei har opplevd læring kring lærarrolla i løpet av praksisperioden. Dei hadde i utgangspunktet ganske vage forventningar til perioden, men gav uttrykk for at dei forbetra seg på nokre områder. Saman med å bli betre på organisering og oppnå tryggleik i lærarrolla, har dei også reflektert over ting dei ikkje hadde tenkt på før dei var i praksis, og det har blitt ei form for læring ut av dette også. Studentane har mellom anna reflektert kring si eiga rolle som den ansvarlege for elevane si læring, kva føresetnader lærarutdanninga har gitt dei, og i kor stor grad dei har utvikla sin eigen undervisande rolle eller om dei har brukt rettleiinga i praksisperioden til å tilnærma seg øvingslæraren. I dette kapitlet vil eg diskutera funna mine opp mot tidlegare forskning og kopla det til den teoretiske forankringa. Diskusjonen vil i all hovudsak bæra preg av og gje svar på problemstillingane for studien.

7.1 Kva forventar studentane å læra, og kva meiner dei å ha lært?

Kroppsovingslærarstudentane i denne studien gjekk inn i utdanninga, og ikkje minst i praksisperioden, med ulike mål og forventningar. Trond ville bruka dette året til å bygga på bachelorgraden sin til å kunna kalla seg pedagog, for å lettare få seg jobb. Han hadde dermed ingen klare tankar om kva lærdom han ville få ut av praksisperioden. Ida og Karin, på andre sida, hadde blant anna som mål å bli betre til å organisera, bli tryggare i si eiga rolle som lærar, samt å tileigna seg evna til å sjå fleire elevar om gongen i forhold til tilbakemeldingar og vurdering. Dette er for så vidt enkle og gode mål inn mot ein praksisperiode, men ganske langt i frå det som er praksisen sitt formål i lærarutdanninga. Søndena & Sundli (2004) skriv at skulepraksisen ikkje berre skal setja teoriar ut i praksis, men ein skal også utvikla seg sjølv som lærar og praktisk for å betra si eigenforståing av yrket, samt at den skal synleggjera relevansen av den teoriundervisninga som er gitt. Studentane verkar ikkje å ha blitt bevisstgjort med kva som er måla med praksisperioden i lærarutdanninga. Undervisninga på utdanninga har heller ikkje bidrege til refleksjonar kring korleis dei skal undervisa når dei kjem ut i praksis, men dette vil bli diskutert meir seinare i kapitlet. Den nasjonale læreplanen oppmodar til breiare refleksjon kring faglege-, didaktiske- og sosiale ferdigheiter, endring og utvikling, og etiske kompetansar (UFD, 2003a,b,c). I følgje Illeris (1999) er læring ein sosialbetinga prosess som føregår i samspel med andre individ, kor den

lærande sine forforståingar, forventingar, interesser og perspektiv har sentrale rollar for kva eit individ tek til seg av læring. På bakgrunn av sine egne erfaringar, spesielt innan idrett, forsøkte studentane frå starten av praksisperioden å læra elevane ulike idrettar og aktivitetar. Responsen dei fekk av elevane, saman med tilbakemeldingar frå øvingslærarane og medstudentane, bearbeidde dei og prøvde å forbetra til neste undervisningstime.

Studentane i denne studien uttrykte at dei lærte mykje kring samhandling og interaksjon, og korleis dette førte til læring hos elevane. Fleire forskarar (Wertsch, 1991; Säljö, 2000; Hargreaves, 2004), understrekar at interaksjon og samspel mellom menneske er heilt avgjerande for læring. I dei didaktiske situasjonane, spesielt dei to første, visar døme på at eit undervisingopplegg som ber preg av fantasi og kreativitet, og i tillegg utfordrar både fysiske eigenskapar og elevar si evne til å samarbeida om oppgåvene, kan føra til god læring og utvikling hos elevane. Dette såg studentane når dei vart observante på det når dei såg seg sjølv på video, og tok dette opp i dei reflekterande samtalanene. Dei kommenterte også at dei var avhengige av at nokre elevar tok på seg ein "ekspertrolle" (Vygotsky, 1978), noko som gjorde at dei andre elevane vart med og etterkvar kunne bidra sjølve i større grad. Vygotsky (ibid) framheva at eit individ lærer meir i samhandling med ein flinkare person. Eksperten kan anten vera ein flink elev, men også i mange tilfelle er denne personen læraren. Det er viktig å få med at desse situasjonane er tatt med fordi det var gode dømer på at læring oppstod, og samtidig gav god bakgrunn til diskusjon og refleksjonar med studentane i ettertid.

Sidan det gjennomgåande fokuset i praksisperioden var god klasseleiing, organisering og tryggleik for studentane, vart det i dei fleste timar brukt rein deduktiv undervisningsmetode. Det vil sei at studentane viste og forklarte, medan elevane gjennomførte øvingane og etterlikna studentane. Her var det i stor grad kjente lagidrettar og turn som studentane hadde god erfaring med. Det var først når dei byrja å reflektera over andre undervisningsmetodar at dei turte å gje frå seg litt av kontrollen, og nærma seg ein meir induktiv form for undervisning. Dette resulterte i øvingar som utfordra andre sider hos elevane enn berre tekniske ferdigheiter. Grunnen til at studentane hadde fokus på kontroll og tryggleik, kan, som i resultata til Mawer (1995), vera på grunn av at studentane er nervøse for sine egne kompetansar i faget.

Vidare opplevde Ida i den tredje didaktiske situasjonen som er presentert, at læreren spelar ei viktig rolle når elevane får større ansvar for å løysa gitte arbeidsoppgåver. Der var det ei guttegruppe som ikkje hadde nokon tydeleg leiar, og Ida måtte gripa inn. Ida uttrykte at det var svært vanskeleg å gjera noko med det, mykje på grunn av at dei andre gruppene arbeida bra og det var god flyt hos resten av klassa. Når studenten såg situasjonen sjølv på video, oppdaga og reflekterte ho over at det var ho som styrte timen og som hadde mogelegheit til å forbetra situasjonen. Dette underbyggjer Hattie (2009), ved å skriva at kvaliteten på læreren er alfa omega for elevars læring, og interaksjon mellom lærar og elev som den viktigaste faktoren. Det er læreren som spelar den viktigaste rolla og det er opp til han eller ho å spela den store forskjellen og sørgja for at alle elevar får mogelegheit til å oppnå læring og mestring. Både Ida og dei to andre studentane tok opp dette når dei såg timane sine i ettertid, då dei innsåg kor stor rolle dei spela, og at dei alltid hadde mogelegheit til å gripa inn og styra elevane i riktig retning. Som det kom fram i resultatet, hadde lærarstudentane veldig stort fokus på seg sjølve, i staden for å sjå elevane og den einskilde sitt behov. Sidan deira største merksemd gjekk på å ha kontroll og fokus på organisering og flyt i timen, mista dei nemleg fokus på at elevane opplevde læring. Dersom timen gjekk bra i det heile, så tok dei sjeldan tak i enkelttilfelle kor det ikkje fungerte like bra.

Gjennom å sjå på relasjonen mellom studentane og elevane og kva reaksjonar som blir skapt av den undervisninga som blir gitt, kan ein sjå noko av læringa som oppstod hos studentane. Vidare fekk dei sjå undervisningstimen på nytt på video, og då oppstod det læring ved at studentane sjølv vart observante på det som faktisk skjedde. Dette gjaldt både situasjonar som gjekk bra, og situasjonar kor studentane innsåg at dei skulle ha gått inn å rettleia i større grad for at elevane skulle oppnå læring og meistra dei arbeidsoppgåvene som var gitt. Slike refleksjonar kom ikkje fram verken i post-intervjuet eller i vegledningssamtalar mellom studentane og øvingslærar i tilbakemeldinga etter undervisning.

I tillegg til at lærarstudentane opplevde læring ved å sjå seg sjølve og reflektera over eiga rolle, nemnde alle tre at øvingslærar var ein viktig faktor i praksisperioden. Saman med denne personen, samt gruppa på seks studentar som var i praksis på same skule, vart rettleiingssamtalane i ettertid av undervisningstimane veldig viktig for korleis studentane utvikla seg gjennom perioden. Det var i stor grad desse samtalane som gav

grunnlag for korleis neste time vart gjort. Også her såg ein igjen eit organisatorisk fokus, kor det vart diskutert kva som gjekk bra, kva som ikkje gjekk bra, og korleis ein kunne hindra at visse ting oppstod. I tillegg bar samtalanepreg av i kor stor grad studentane hadde oppnådd krava og tilbakemeldingane øvingslærar hadde gitt tidlegare. Solstad (2009) har noko av dei same funna, og peikar på at rettleiing ikkje berre skal vera råd og retningslinjer, men også gje studentane forståing, bevisstgjerjing og utvikling av eigne tankar. Ved slik rettleiing bidrar ikkje samtalanene til å endra studentane si tenking om kunnskap og læring, noko som grunnar i at fokuset er retta mot *korleis* i staden for *kvifor* (ibid). Ved at fokus hos studentane ligg på å overleva "settinga" gjennom god organisering og klasseleding, hindrar det kreativitet og utvikling, og praksisen fungerer som ei teknisk sjekklister (ibid). Desse fokusa verkar øvingslærarane å dela, og dermed får ikkje studentane den utviklinga ein gjerne skulle sett i denne delen av utdanninga.

7.2 Klargjorde lærarutdanninga studentane for praksisperioden?

I denne delen skal eg diskutera refleksjonane studentane hadde kring kva dei lærte på lærarutdanninga, og om studentane fekk hjelp av denne kunnskapen ute i praksis. Den nasjonale læreplanen (UFD, 2003a,b,c) og Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) oppmodar lærarutdanninga til å betra studentane sine evner til refleksjonar kring ulike undervisningskompetansar, samt ei betre integrering mellom teori og praksis, og ei betre kopling mellom det som skjer i høgare utdanningsinstitusjonar og i praksis. I resultatkapitlet kom det fram fleire sitat frå studentane i denne studien kor dei fortalde at lærarutdanninga hadde svært lite å sei for korleis dei underviste når dei var i praksis. Dette er ikkje noko nytt, og ein ser dei same tendensane i tidlegare forskning, kor det også kjem fram at øvingslærar spelar ei større rolle for kva dei får ut av perioden (Kvernbekk, 2001; Sundli, 2002; Keay, 2007; Brekke, 2008; Laursen, 2008). NIH spelar her ei sentral rolle, og det er viktig å stilla spørsmål om kva dei kan gjera annleis for at studentane kan bruka meir av den kunnskapen som finst på NIH når dei er ute i sin skulepraksis. Det studentane i denne studien kom fram til var at dei sakna teoriundervisning som kunne vera til nytte når dei skulle undervisa i praksis. Dette følte dei at mangla, og det var noko av grunnen til at dei tok til seg alle idear og rettleiing som øvingslærarane kom med.

I fleire sitat frå studentane kjem det fram at veldig lite av undervisninga på NIH, både teoretisk og praktisk, var noko dei tenkte over og kunne bruka i praksis. Fokus låg på målsetting og vurdering, utan noko om korleis ein kan undervisa elevar på ulike måtar til å nå dei måla som blir laga. I dei praktiske timane var det studentane sine ferdigheiter som vart trena, ikkje evna til å undervisa i emnet. Likevel føler studentane at praksisperioden var svært lærerik, og dei møtte på mange utfordringar som dei meinte dei meistra. På grunn av desse tankane sette dei eit spørsmålsteikn ved om den undervisninga som vart gitt på lærarutdanninga eigentleg var nødvendig, sidan dei overlevde lærarrolla i skulen utan å føla at det var på bakgrunn av det dei hadde lært tidlegare i studiet. Derimot følte, i alle fall Trond, at dei vart kasta meir eller mindre ut i det, utan nokre føringar om kva dei skulle tenkja på, korleis ein skal undervisa, og kva ein gjer dersom ein støyter på ulike utfordringar.

Kvernebekk (2001) og Laursen (2008) skriv også at lærarstudentar verdsett praksisen i lærarutdanninga høgast, og at studentane ser på teorien dei lærer i utdanninga som ubetydeleg for å tileigna seg lærarkunnskap. Dette er nok med på å skapa studentar som går inn i ein praksisperiode utan klare mål, og som har eit ynskje om å overleva praksisen sin i staden for å utfordra seg sjølv på områder dei har lært noko om tidlegare og dermed søka ny kunnskap (Keay, 2007). Dette ser ein også igjen hos studentane i mitt studie. Dei satt igjen med gode følelsar etter enda praksis med mange positive opplevingar og gode tilbakemeldingar frå øvingslærarane. Dei gode opplevingane var likevel ikkje at dei opplevde mestring kring det dei lærde på lærarutdanninga, men det var ein mestringsfølelse av å ha kome gjennom praksisen på ein god måte og fått anerkjennelse av øvingslærarane.

Nokon av årsakene til at studentane har fokus på praktiske ferdigheiter når dei skal beskriva ein god kroppsøvingslærer, kan ein finna hos Mordal Moen (2011). Ho skriv mellom anna at dei som utdannar kroppsøvingslærarar ser på utdanninga med det primære mål å læra studentane ulike idrettar og formidling av idrettsaktivitetar. Vidare ser dei på kroppsøvingsfaget som viktig for å førebyggja livsstilssjukdommar og fremja god helse i befolkninga. Dette har også Larsson (2009) komme fram til. Utdanninga verkar altså å ha fokus på å læra idrettar og teknisk utføring saman med høgt aktivitetsnivå, i staden for refleksjonar kring teoretiske, verdibaserte og etiske

problemstillingar (Mordal Moen, 2011). Dette støttar det studentane i denne studien har uttalt kring utdanninga, og det fokus dei meiner å ha opplevd under lærarutdanninga.

Det kunne vært interessant å sjå på korleis NIH og øvingslærarane på dei ulike praksisskulane kommuniserer og legg opp praksisperioden for studentane. I denne studia har eg ikkje grunnlag til å ha formeiningar om koplinga mellom desse er for dårleg, men ein kan tenkja seg at det kunne blitt endå betre dersom øvingslærarane kontinuerleg vart skulerte hos NIH slik at alle studentar var sikra like god praksis. På den måten kunne også NIH kvalitetssikra praksisperioden ved at øvingslærarane følgjer opp det fokus dei ønskjer å ha, dersom dei har klare mål for korleis praksisen skal utvikla studentane som framtidige yrkesutøvarar.

Ein anna ting som verkar å spela ei rolle på kva fokus både dei som utdannar kroppsøvingslærarar og studentar på utdanninga er idrettsinteressa og den breie erfaringa innan idrett som dei har. Med bakgrunn som både utøvar og trenar, kan det absolutt forma ein lærar til å halda fokus på å utøva idrettar, tekniske ferdigheiter og klasseleiing. Dette støttar funna til Larsson (2009) som beskriv utdanninga som ei utdanning med gitte spelereglar. Studentar sitt ofte igjen med det same synet på faget etter som før dei tok lærarutdanninga. Ho skriv vidare at både dei som utdannar kroppsøvingslærarar og studentane sin idrettshabitus påverkar studentane sitt syn på faget i stor grad, kor idrettsferdigheiter, helsefremjande aktivitet og veltrent kropp står sentralt. Dette kan bidra til å forstå betre kvifor studentar, også dei i denne studia, har fokus på idrettslige ferdigheiter og legg opp undervisning ut i frå det. Eit slikt syn på faget, som munnar ut frå denne idrettshabitusen studentar tek med seg inn i undervisning, kan spela ei rolle på korleis studentane legg opp undervisninga si i praksis, og legg fokus på korleis i staden for kvifor. Mordal Moen (2011) nemner også at dei som utdannar kroppsøvingslærarar og studentar sin idrett- og lærarhabitus vert forsterka i lærarutdanninga, spesielt av studentar, øvingslærarane i skulepraksisen og av kollegaer. Nettverket til dei som utdannar kroppsøvingslærarar er ofte i samme yrke og har derfor ganske lik habitus som idrettsperson og lærar, noko som påverka kva som vert mål og hensikt med kroppsøvingslærarutdanninga i staden for politiske dokument og deira føringar for kva som er viktig i ei slik utdanning (ibid). Dette kan bidra til ein vond sirkel som er vanskeleg å endra på. Krogh Christensen (2001) underbyggjer fenomenet og skriv at det å dyrka idrett er ein integrert del av idrettslærarars

sjølvforståing og habitus, og at det å ha idrettslege ferdigheiter blir sett på som ein veldig vesentleg kapital blant idrettslærarar.

7.3 På kva måte bidrar lærarutdanninga til at studentane får utvikla sin eigen måte å undervisa på?

I denne delen skal eg diskutera om lærarutdanninga bidrar til at studentane vågar, har kunnskap nok om, og får rettleiing til å finna sin eigen måte å undervisa på ved hjelp av ulike undervisningsmetodar. Dette var ei problemstilling som dukka opp etterkvart som studentane reflekterte over kva som styrte måten dei underviste på. Desse samtalanane kom opp til diskusjon gjennom at studentane ikkje bevisst brukte lært kunnskap frå NIH, og fekk det organisatoriske fokuset saman med god klasseleiing som nemnd ovanfor. I stor grad uttrykte studentane at dette bar preg av at dei ikkje hadde lært nok om læringsteoriar og undervisningsmetodar, saman med at dei gjerne tok den enklaste vegen gjennom trygge aktivitetar og øvingar. I resultatkapitlet kom det fram at dei gjerne ville ha kontroll og dermed underviste med ei deduktiv tilnærming, nemleg vis og forklar. Det dei synst var best med dette, var at det var dei som styrte kva som skulle skje, og dei fekk mogelegheit til å gå rundt og sjå om alle fekk det til. Som dei didaktiske situasjonane er døme på, prøvde dei etterkvart ut meir problemløysande aktivitetar, og det var noko studentane synst var kjekt å eksperimentera med. Det var fordi dei opplevde at elevane responderte svært positivt til den typen undervisning, det kom fram samarbeid, og det oppstod læring som beskrive i resultatet.

Det at studentane ikkje hadde særleg kunnskap om ulike måtar å undervisa på, treng ikkje seia at den teorien ikkje blir undervist i på NIH. Likevel, slik som studentane i denne studia uttrykte seg, så hadde dei ikkje lært noko om ulike læringsteoriar og undervisningsmetodar før dei gjekk ut i praksis. Om dette kom på eit seinare tidspunkt er ikkje tatt høgde for i dette prosjektet. Derimot peika lærarstudentane på at dei lærte mykje om målsetting, måloppnåing og vurdering. Dette følte dei seg trygge på, men dei såg ikkje nytten av dette i første praksisperiode. I denne perioden var det ikkje i studentane si interesse å ha fokus på vurdering, sidan dei hadde meir enn nok med å føla seg trygge i undervisningssamanheng, meistra dei organisatoriske utfordringane, og skapa respekt hos elevane. Posner (2005) peikar på mellom anna to mål som skulepraksisen bør bidra til, nemleg å knyta saman teori og praksis, og å finna sin eigen måte å undervisa på. Desse måla når ikkje studentane i denne studia, på grunn av at dei

ikkje har fått den undervisninga dei meiner dei hadde trengt, eventuelt at dei ikkje har blitt skapt ei forståing for korleis ein kan bruka teorien i praksis, samt at dei ikkje har fått klare arbeidsoppgåver knytt til å utforska ulike undervisningsmetodar som dei føler seg vel med og opplever som det beste for elevane. Ida gav blant anna uttrykk for at ho hadde ønska at lærarutdanninga bar meir preg av måtar å undervisa på, slik at ho ikkje berre stod å kommanderte elevane og følte at ho løyste oppgåvene for dei. Dette kom fram når ho såg seg sjølv og reflekterte over at det vart mykje ”vis og forklar” i undervisninga hennar. Både Trond og Karin delte mykje av dei same synspunkta, då dei også såg på si eiga undervisning og reflekterte kring i kor stor grad elevane lærte noko og forstod kva dei gjorde og kvifor.

Øvingslærarane verkar igjen å ha stor betydning for korleis studentane utvikla seg gjennom perioden, noko dei sjølve også gav uttrykk for. Sundli (2002) og Brekke (2008) skriv at studentar ofte ser på øvingslærar som ein fasit på kunnskap som studentane har lyst å tileigna seg. Sidan dei ikkje har fått knaggar å henga den lærde teorien frå utdanninga på, overtek dei arbeidsrutinar, spørjemønster og uttrykksmåtar, saman med undervisningsmetodar, som nesten kan beskrivast som kloning av øvingslærar. Læringa til studentane vert då knytt til øvingslærar i staden for til lærarutdanninga som utdannar studentar til å bli nye kroppsøvingslærarar. Teoriundervisninga ser ikkje ut til å spela noko rolle på korleis studentane utviklar seg som lærarar, ein følelse ein også sitt igjen med i denne studia. I følgje studentane sine kommentarar kring øvingslærarane, var det dei som styrte kva studentane skulle læra, og kva dei måtte gjera for å nå dit. Dette er ikkje nye funn, då ein ser i tidlegare forskning på området (Sundli, 2002; Keay, 2007; Brekke, 2008; Sirna m. fl., 2008) at øvingslærar spelar den viktigaste rolla for mange studentar si utvikling, og ein blir dermed ofte ein kopi av den meir erfarne læraren. Studentane i denne studia verkar å ha stort fokus på å få gode tilbakemeldingar og vurdering av øvingslærarane, noko som kan vera grunnen til at all rettleiing blir slukt av studentane. Dette fører til at lærarstudentane kopierer øvingslærar, i staden for at det vert skapa nyskapande og kreative lærarar (Søndenå & Sundli, 2004). Verken lærarutdanninga eller øvingslærarane klarar altså å hjelpa studentane til å finna sin eigen måte å undervisa på, mykje på grunn av det organisatoriske fokuset som ligg til grunn, saman med tryggleik, god klasseleiing og aktivitetsnivå.

7.4 Oppsummerande diskusjon

Studentane hadde som nemnd ulike forventingar og dermed ulike mål for praksisperioden. Likevel var ikkje det særleg synleg under observasjonen, då alle tre studentar gjorde gode førebuingar fram mot kvar undervisningstime og gjennomførte gode timar som dei fekk mykje gode tilbakemeldingar av frå øvingslærarane. Studentane satt også igjen med ei god kjensle etter enda praksisperiode, kor dei hadde lært seg korleis det vil være å arbeida som lærar. Dei samarbeida med andre lærarar og erfaringar kring det å undervisa på ulike alderstrinn og med varierende innhald. Posner (2005) sine mål for skulepraksisen som er presentert tidlegare vart oppfylt i varierende grad gjennom perioden. Studentane fant ut kva undervisning handlar om og om dei faktisk likte det. Dei eksperimenterte med ferdigheiter dei hadde og ferdigheiter dei ville utfordras og bli betre på. Medan dei to måla som gjekk på å utvikla sin eigen stil, samt å knyta saman teori og praksis såg ein i liten grad.

Gjennom denne studien har ein sett nytten av å ha reflekterande samtalar kring eiga undervisning, saman med mogelegheit til å sjå seg sjølv i lærarrolla. Som nemnd i tidlegare kapittel oppmodar både politiske dokument (UFD, 2003a,b,c) og tidlegare forskning (at refleksjonar kring ulike ferdigheiter som påverkar rolla som lærar, saman med endring, utvikling og etiske kompetansar. Larsson (2009) og Mordal Moen (2011) som har gjort to store avhandlingar kring lærarutdanninga og studentane sine mål og hensikter med utdanninga og kroppsøvingfaget, og også her ser ein at refleksjonar får plass i eit miljø prega av tekniske og idrettslege ferdigheiter. Annerstedt et.al. (2011) har tidlegare nemnd behovet for å utvikla meir kunnskap om kva typar refleksjonar som vert stimulert i skulepraksisen, og korleis kroppsøvingslærarstudentars evne til refleksjon kring deira utøving som lærarar kan utviklast gjennom utdanningsinstitusjon og skulepraksisen.

Ohnstad & Munthe (2010) meiner også at praksisen har for stort fokus på praktiske ferdigheiter i staden for refleksjonar kring blant anna sosiale og etiske problem knytt til undervisning og det å være lærar. Det inntrykket ein sitt igjen med etter å ha høyrd studentane sine forteljingar om lærarutdanninga, verkar det som at allereie her er det lite reflekterande samtalar kring undervisning. Slike reflekterande samtalar gjennomførte studentane i denne studien, noko dei følte var svært lærerikt. Dersom lærarstudentar hadde fått mogelegheit til å sjå seg sjølv og andre medstudentar i

undervisningssamanheng og øvd på dette i praktiske timar i utdanninga si, kunne det vore med på å auka bevisstgjerings til studentane, saman med å sjå og diskutera saman med andre. Også med dei som utdannar kroppsøvlingslærarane. Dei kunne til dømes gått saman i grupper og øvd på slike reflekterande samtalar, kor dei kunne sett seg sjølve og knytt teorien inn praksisen saman med andre. Dette kan kanskje bidra til ei breiare forståing av seg sjølv, lærarrolla, og elevane som er avhengig av ein god lærar for å oppnå læring. Då kan ein også prøva ut ulike metodar å undervisa på, sjå korleis situasjonar oppstår og kva krav som då stilles av læraren. Dette var noko studentane føreslo at lærarutdanninga burde arbeida meir med. Videofilma undervisning med påfølgjande reflekterande samtalar kan kanskje bidra til at lærarstudentar kan utfordras på utvikling og kreativitet, då dei saman med andre kan finna gode arbeidsmetodar og dermed skapa sin eigen læraridentitet.

7.5 Kritikk på eigen studie og vidare forskning

Om eg skal ha eit kritisk blick på mi eiga studie, så kan ein først og fremst setja spørsmålsteikn ved mi eiga kompetanse som forskar og intervjuar. Det er ikkje sikkert at eg har dei beste evnene til å plukka ut det mest essensielle i observasjonen, eller generelt i all datainnsamling. Eg er også fersk som intervjuar, og det finst nok mogelegheiter for å stilla endå betre spørsmål, samt å komma med gode oppfølgings spørsmål når studentane svara kring ulike emner. I tillegg bær min måte å skriva på preg av korleis eg tolkar og forstår datamaterialet. Eg har forsøkt å beskriva min bakgrunn i metodekapitlet, for å gje eit innblikk i korleis min bakgrunn og ståstad kan påverka meg og styra prosjektet i den retninga den har gjort.

Denne studien har tatt for seg tre studentar som var utplassert på samme skule. Derfor er det vanskeleg å trekkja konklusjonar på korleis det er generelt for kroppsøvlingslærarstudentar og deira praksisperiode. Det er store lokale forskjellar frå øvingsskule til øvingsskule, både i forhold til kvaliteten på øvlingslærarar, utstyr og fasilitetar, og kroppsøvlings plass på den aktuelle skulen. Synet på kroppsøvlingsfaget vil nok også variera.

Tre studentar har bidrege til mange interessante funn, men samtidig er det naturleg å tru at ein ville fått eit breiare bilete av emna dersom antall informantar hadde vore høgare.

Likevel, i det omfanget eit masterprosjekt er, er ein nøydt til å begrensa både mengde data som skal samlast inn, og praktiske fordelar og ulemper må vurderast i forhold til vala ein skal ta.

Ut i frå dei funna som no er diskutert, finst det grunn til å tru at både NIH og andre utdanningsinstitusjonar kan ha behov for å nytta seg av videoobservasjon og reflekterande samtalar kring undervisning som ein del av utdanninga. Her kan ein ha fokus på ulike delar av den teoretiske undervisninga og skapa refleksjon blant studentane kring dei ulike punkta, og dermed knyta saman teori og praksis på ein tydelegare og betre måte. Dette kan bidra til at studentane i større grad ser nytten av teorien og klarar bruka pedagogiske verktøy til å bli meir reflektert og utvikla sin eigen læraridentitet. Det hadde vore interessant å forska vidare på dette emnet og sett om det hadde hatt den verknaden på utdanninga og studentane sin læringsprosess som denne studien antyder til. Det er etterlyst konkrete forslag på kva refleksjonar ein skal setja fokus på (Annerstedt et.al., 2011; Mordal Moen, 2011) i utdanninga av gode kroppsøvingslærarar, og dette kan vera starten på eit slikt forslag.

8.0 Referanseliste

- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitativ data*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Almqvist, J., Kronlid, D., Quennerstedt, M., Öhman, J., Öhman, M. & Östman, L. (2008). Pragmatiska studier av meningsskapande. *Utbildning & Demokrati: Tidskrift för didaktik och utbildningspolitik*, 17; 11-24.
- Amade-Escôt, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. I: D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education*. London: Sage.
- Annerstedt, C. et.al (2011). *Idrott och hälsa – ett ämne för lärande?* Forskningsansökan till Vetenskapsrådet.
- Attard, K & Armour, K. (2006). Reflecting on reflection: a case study of one teacher's early-career professional learning. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11(3), 209-229.
- Bergem, T. (1993). *Tjener – aldri herre*. Bergen: NLA-forlaget.
- Bjørndal, C. T. (2009). *Mestring av usikkerhet: eksperttreneres læring, utvikling og utfordringer i trenerhverdagen*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Brekke, M. (2008). Lærerutdanning som danningsreise. I: R. Bjamadottir, M. Brekke, I. Karlefors, P. P. Nielsen & K. Søndena (red.). *Lærerliv sett med nordiske studentøyne*. (s.33-51) Eureka forskningsserie nr. 1. Tromsø: Eureka.
- Brown, A. & Ferrara, R. (1999). Diagnosing zones of proximal development. I: P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.). *Lev Vygotsky: Critical Assessments* (Vol. 3) London: Routledge.

- Capel, S. & Blair, S. (2007). Moving beyond Physical Education Subject Knowledge to Develop Knowledgeable of the Subject. *Curriculum Journal*, 18, 493-507.
- Christensen, M. K. (2001). *Når alderen indhenter én, kropslighed, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere*. PhD Dissertation. København: Københavns universitet.
- Curtner-Smith, M. D. (2007). The impact of a critically oriented physical education teacher education course on preservice classroom teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 35-56.
- Dalland, O. (2007). *Metode og Oppgaveskriving for Studenter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Furlong, J. & Maynard, T. (1995). *Mentoring student teachers: The Growth of Professional Knowledge*. London: Routledge.
- Green, K. (2003). *Physical Education Teachers on Physical Education. A Sociological Study of Philosophies and Ideologies*. Chester Academic Press.
- Hagelund, L. (2006). *Veiledning i praksis i kroppsøvningsstudiet*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet; en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Halvorsen, K. (2003). *Å forske på samfunnet*. 4.utgave. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Hargreaves, A. (2004). *Läraren i kunskapssamhället: i osäkerhetens tidearv*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Haug, P. (2000). *For alle elever? Lærerutdanninga og spesialundervisninga i grunnskulen*. Forskningsrapport nr. 39. Høgskulen i Volda/Møreforskning.

- Hickey, C. (2001). "I feel enlightened now, but...": The limits to the pedagogical translation of critical social discourses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(3), 227-246.
- Hilgaard, E. R. & Atkinson, R. C. (1967). *Introduction to psychology*. 4. Edition. Harvard Harcourt: Brace & World.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2007). Understanding learning cultures. *Educational Review*, 59(4), 415-427.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1986). *Metodevalg og metodebruk*. Otta: Tano.
- Illeris, K. (1999). Læring. I: K. Illeris (red). *Tekster om læring*. (s.9-13). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, K. T. (2006). *Å være student i en feltbasert utdanning. En analyse av studenters fellesskap, som kontekst for læring og identitetsdannelse*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Oslo: Universitetet i Oslo
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 4. Utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Jonksås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978-desember 2010*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Keay, J. (2007). Learning from other teachers: Gender influences. *European Physical Education Review*, 13(2), 209-227.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

- Kvernbekk, T. (2001). Om pedagogikkens faglige identitet. I: T. Kvernbekk (red). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. (s. 17-30). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottslärostudenters möte med utbildningen*. PhD Dissertation. Stockholm: Stockholms universitet.
- Laursen, P. F. (2008). Det er i praksis man virkelig lærer noget. I: H. Bjerresgaard (red). *Tango for to – teori og praksis i læreres professionsudvikling*. (s.39-60). Fredrikshavn: Dafolo.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Londos, M. (2010). *Spelet på fältet*. PhD Dissertation. Malmö Studies in Educational Sciences, 55.
- Løfsnæs, E. (2004). *Lærerutdanningen som modell-læring for læreryrket*. I: M. Brekke (red). *Norsk lærerutdannings didaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av nyere forskning*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Macdonald, D., & Brooker, R. (1999). Articulating a critical pedagogy in physical education teacher education. *Journal of Sport Pedagogy*, 5(1), 51-63.
- McInerney, D. M. & McInerney, V. (2002). *Educational Psychology: Constructing Learning*. 3.utgave. Prentice Hall/Pearson Education.
- Newman, F. & Holzman, L. (1993). *Lev Vygotsky: Revolutionary Scientist. (Critical Psychology)*. New York: Routledge.
- Mawer, M. (1995). *The effective teaching of physical education. The effective teacher series*. London: Longman Group Limited.

- Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal Analysis of Preservice Teachers' Beliefs about Teaching Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 153-168.
- Moen, K. M. (2011). "Shaking og stirring?" – a case-study of physical education teacher education in Norway. PhD Dissertation. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Nilssen, V. (2002). Praksisfeltet som læringsarena. Paper til Nordisk lærerutdanningkongress. Bergen 14.05.2002. I: M. Brekke (red). *Norsk lærerutdannings didaktikk i endring: læring, undervisning og danning i lys av nyere forskning*. Oslo: Høgskoleforlaget.
- Næss, F. D. (1998). *Tales of Norwegian Physical Education Teachers: a Life History Analysis*. PhD Dissertation. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Ohnstad, F. O. & Munthe, E. (2010). *Veiledet praksisopplæring og lærerstudenters kvalifisering*. I: P. Haug (red). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag: 140-164.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage Publications Inc.
- Posner, G. J. (2005). *Field Experience: A Guide to Reflective Teaching*. 6th Ed. Boston: Pearson and AB.
- Quennerstedt, M., Öhman, J., & Öhman, M. (2011). Investigating learning in physical education – a transactional approach. I: *Sport, Education and Society*, 16(2). 157-175.
- Quennerstedt, M. et.al. (2012). *Observational studies*. I: K. Armour & D. Macdonald (Eds.). *Research methods in physical education and youth sport*. London: Routledge.

- Roth, W. M. & Lee, Y. J. (2007). Vygotsky's Neglected Legacy": Cultural-Historical Activity Theory. *Review of Educational Research*, 77(2), 186-232.
- Rovegno, I., Nevett, M., & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-games tactics in 4th grade: introduction and theoretical perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 341-351.
- Rønholt, H. & Peitersen, B. (2000; 2002). *Idrætsundervisning. En grundbog i idrætsdidaktik*. København: Institut for Idræt og Hovedland.
- Rønholt, H., Holgersen, S. E., Jensen, K. F., & Nielsen, A. M. (2003). *Video i pædagogisk forskning – krop og udtryk i bevægelse*. København: Institut for Idræt og Hovedland.
- Schensul, S. L., Schensul, J. J., & LeCompte, M. D. (1999). *Essential ethnographic methods: Observations, Interviews and questionnaires 2*. Altamira Press, Sage Publications Inc.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
- Sirna, K., Tinning, R., & Rossi, T. (2008). *The social tasks of learning to become a physical education teacher: considering the HPE subject department as a community of practice*. I: *Sport Education and Society*, 13(3). 285-300.
- Sølstad, A.G. (2009). *Praksis i lærerutdanningen. Om lærerkunnskap og allmennlærerstudenters læring i praksis*. HBO-rapport 5/2009 Bodø: Høgskolen i Bodø.
- Stortingsmelding nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen*. Oslo.
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten. Praksisveiledning med lærerstudenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Søndenå, K. & Sundli, L. (2004). *Veiledning i praksisfeltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling*. I: Brekke, M. (red). *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: læring. Undervisning og danning i lys av nyere forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Säljö, R. (1997). Talk as data and practice. A critical look at phenomenographic inquiry and the appeal to experience. *Higher Education Research & Development*, 16, 173-190.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv. (Learning in practice: A sociocultural perspective)*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2009). Learning, theories of learning, and units of analysis in research. *Educational Psychologist*, 44(3), 202-208.
- Terum, L. I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I: P. Haug (red.). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. 3. Utgave. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Thomas Y., Penman, M., & Williamson, P. (2005). Australian and New Zealand fieldwork: charting the territory for future practice. *Australian Occupational Therapy Journal*, 52, 78-81.
- Tsangaridou, N., & Siedentop, D. (1995). Reflective teaching: Literature review. *Quest*, 47(2), 212-237.
- Twistleton, S. (2004). The Role of Teacher Identities in Learning to Teach Primary Literacy. I: *Educational Review Online*. 157-164.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003a). *Rammeplan for Allmennlærerutdanningen*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.

- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003b). *Rammeplan for Faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) (2003c). *Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement.
- Valsiner, J., & van der Veer, R. (1999). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. I: P. Lloyd & C. Fernyhough (Eds.). *Lev Vygotsky: Critical assessments* (Vol. 3). London: Routledge.
- Verscheure, I. & Amade-Escôt, C. (2007). The gendered construction of physical education content as the result of the differentiated didactic contract. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 12(3), 245-272.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning frå NSD

Vedlegg 2: Informasjonsskriv om studien til elevvar/føresette

Vedlegg 3: Innbyding til studentane

Vedlegg 4: Førespurnad til øvingslærarane

Vedlegg 5: Førespurnad til skulen v/ rektor

Vedlegg 5: Samtykkjeerklæring

Vedlegg 6: Samtykkje til videofilming

Vedlegg 7: Intervjuguide til pre- og postintervju

Vedlegg 8: Intervjuguide til reflekterande samtalar



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Claes Annerstedt
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 14.10.2011

Vår ref: 28100 / 3 / MAB

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.09.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28100	<i>Intensjon og realitet - ei undersøkelse om læring i praksisundervisninga ved Norges Idrettshøgskole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Claes Annerstedt</i>
Student	<i>Bjørn-Eirik Ystaas</i>

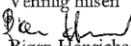
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.10.2012, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen


Marte Bertelsen

Kontaktperson: Marte Bertelsen tlf: 55 58 33 48
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Bjørn-Eirik Ystaas, Sporveisgata 27 B, 0354 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo, Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim, Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svana@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø, Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Informasjon om forskingsprosjekt Elevar/føresette

Mitt namn er Bjørn-Eirik Ystaas og eg er masterstudent på Norges Idrettshøgskole. Eg er frå før utdanna lærar, og skal no i gang med eit forskingsprosjekt innan kroppsøvingsfaget. For å bidra til å utvikla faget og utdanna gode lærarar, treng eg dykkar hjelp. Som rettleiar har eg med meg professor Claes Annerstedt som skal kvalitetssikra arbeidet fram mot mine mål.

Under skuleåret 2011-2012 kjem ditt barns skule til å ta del i eit forskingsprosjekt. I dette prosjektet kjem vi til å studere undervisninga, med søkjelys på praksisstudentar frå Norges Idrettshøgskole. Elevane vil derfor ha ein birolle i datainnsamlinga. Bakgrunnen for denne studien, er eit ynskje om å finna ut kva lærarstudentar i kroppsøvingsfaget faktisk lærer i praksisperioden. Det er studentane frå NIH sin framtrede og relasjonar med elevane som skal bli analysert, både førebuingar for undervisningstimane, og handtering av situasjonar som oppstår undervegs. Det siktes først inn mot lærarutdanninga, og derifrå kan vi bidra til å skapa betre lærarar i kroppsøving for elevar i den norske skulen.

I våre undersøkingar kjem vi til å videofilma tre undervisningstimar, og intervjuar praksisstudentane og øvingslærar. Igjen, det er lærarrolla som er i fokus. Vi kjem berre til å videofilma elevar som har gitt si godkjenning. Elevane kan når som helst avbryta si deltaking under prosjektets gang. Til og med midt i undervisninga kan elevane velja å ikkje koma i kameraet sitt søkjelys. Filmane som blir laga vil bli bevart i eit låst rom, og kjem berre til å bli brukt av forskarane i prosjektet. I rapporteringa av prosjektet vil verken namnet på lærarar, elevar eller skule bli nemnd. Samtidig vil alt materiale bli øydelagt ved prosjektets avslutning, seinast 1.oktober 2012.

Vi håper at du ser positivt på dette, men om du/dykk ikkje vil at ditt/dykkar barn skal bli filma, send med blanketten til ditt/dykkar barn sin lærar. Har du spørsmål angående prosjektet eller undersøkinga er du velkommen til å ta kontakt med oss.

Bjørn-Eirik Ystaas
Norges idrettshøgskole
E-mail: bjorneiriy@student.nih.no
Tlf: 90 69 94 23

Claes Annerstedt
Norges idrettshøgskole
E-mail: claes.annerstedt@nih.no
Tlf: 23 26 23 94



Informasjon om forskingsprosjekt Studentar NIH

Mitt namn er Bjørn-Eirik Ystaas og er masterstudent på Norges Idrettshøgskole. Eg er frå før utdanna idrettslærer, og skal no i gang med eit forskingsprosjekt innan kroppsøvningsfaget. For å bidra til å utvikla faget og utdanna gode lærarar, treng eg dykkar hjelp. Som rettleiar har eg med meg professor Claes Annerstedt som skal kvalitetssikra arbeidet fram mot mine mål.

Det eg er på jakt etter, er å finna ut kva du som student forventar av praksisperioden, og kva du faktisk lærer. Eg har sjølv tatt PPU-studiet, og lærte mykje av mine til saman 12 veker ute i skulane. I ettertid har eg likevel spurt meg sjølv spørsmål om det eg lærte. Dette er spørsmål som du kanskje vil spørja deg sjølv i ettertid, og som er veldig viktig for at faget skal overleva i den norske skulen med stort fokus på teoretiske fag. Vi treng gode lærarar, og det får vi gjennom god utdanning og bevisstgjerjing av fagets og personlig utvikling.

Din involvering i dette forskingsprosjektet vil vera gjennom intervju med meg, samtidig som eg kjem til å videofilma tre undervisningstimar i løpet av praksisen din. Dvs. at det ikkje vil vera særleg tidkrevjande for deg. Det vil verta korte intervju i forkant og etterkant av undervisninga, og avslutningsvis ein samtale kor vi går gjennom videoanalysen eg har gjort. I den siste fasen har eg tatt for meg situasjonar eg ser på som interessante, og du får mogelegheit til å reflektera over det du gjorde.

Dette kjem til å bli ein hyggeleg og lærerik prosess mellom meg og deg. Eg kjem ikkje til å bruka namn, bileter eller andre kjenneteikn som kan kopla hendingar og utsegn til personar. Det er berre meg og min vegledar som vil ha tilgang til informasjonen dykk gjer meg, og ved enda prosjekt vil all innhenta data bli øydelagt. Deltaking er 100% frivillig og du kan trekka deg frå prosjektet når som helst, utan konsekvensar.

Med venleg helsing

Bjørn-Eirik Ystaas
bjorneiry@student.nih.no
Tlf: 90 69 94 23

Claes Annerstedt, professor og vegledar
claes.annerstedt@nih.no
Tlf: 23 26 23 94

JA, eg vil gjerne delta i prosjektet, Underskrift: _____

Informasjon om forskingsprosjekt
Øvingslærer/rettleiar for NIH-studentar

Mitt namn er Bjørn-Eirik Ystaas og er masterstudent på Norges Idrettshøgskole. Eg er frå før utdanna idrettslærer, og skal no i gang med eit forskingsprosjekt innan kroppsøvingfaget. For å bidra til å utvikla faget og utdanna gode lærarar, treng eg dykkar hjelp. Som vegledar har eg med meg professor Claes Annerstedt som skal kvalitetssikra arbeidet fram mot mine mål. For NIH som institusjon, har dette forskingsprosjektet stor nytteverdi, og ynskjer derfor din hjelp.

Målet med denne undersøkinga er å finna ut kva studentar på lærarutdanninga ved Norges Idrettshøgskole lærer i praksisperioden, og vidare vera med på å sikra god lærarutdanning. For å finna ut kva studentane lærer seg i praksisperioden skal eg intervjuar studentane og videofilma tre undervisningstimar per student. Dette vil ikkje påverka undervisninga i nokon som helst grad, og det vil heller gjera studentane endå meir bevisste på sine handlingar i undervisningssamanheng. Du som øvingslærer/rettleiar vil bli intervjuar raskt av meg før og etter undervisningstimen. Dette er for å sjå kva kriterier som blir stilt til studenten, og korleis du meiner studenten takla enkelte situasjonar og heile timen sett under eitt.

Eg kjem ikkje til å bruka namn, bileter eller andre kjenneteikn som kan knyta hendingar og utsegn direkte til personar, og skulens namn vil ikkje komma fram i sluttrapporten. Vil minne på om at deltaking er 100% frivillig, og alle partar kan trekkja seg frå prosjektet når som helst. All informasjon som blir henta inn og anonymisert, vil også bli øydelagt etter prosjektets avslutning.

Med venleg helsing

Bjørn-Eirik Ystaas

bjorneiry@student.nih.no

Tlf: 90 69 94 23

Claes Annerstedt, professor og rettleiar

claes.annerstedt@nih.no

Tlf: 23 26 23 94

JA – eg som øvingslærer ynskjer å bidra i dette forskingsprosjektet

Underskrift: _____ Skule: _____



Informasjon om forskingsprosjekt
Skulen v/rektor

Mitt namn er Bjørn-Eirik Ystaas og er masterstudent på Norges Idrettshøgskole. Eg er frå før utdanna idrettslærer, og skal no i gang med eit forskingsprosjekt innan kroppsøvingsfaget. For å bidra til å utvikla faget og utdanna gode lærarar, er eg avhengig av dykkar hjelp. Som rettleiar har eg med meg professor Claes Annerstedt som skal kvalitetssikra arbeidet. For NIH som institusjon, har dette forskingsprosjektet stor nytteverdi, og eg ynskjer derfor din hjelp.

Målet med denne undersøkinga er å finna ut kva studentar på lærarutdanninga ved Norges Idrettshøgskole lærer i praksisperioden, og det kan vidare vera med på å sikra god lærarutdanning. For å finna ut kva studentane lærer seg i praksisperioden skal eg intervjuar studentane og **videofilma** tre undervisningstimar per student. Dette vil ikkje påverka undervisninga i nokon som helst grad, og det vil heller gjera studentane endå meir bevisste på sine handlingar i undervisningssamanheng. Øvingslærarane vil også bli intervjuar raskt av meg før og etter undervisningstimen. Eg ynskjer tillating til å gjera desse observasjonane av studentane medan dei er i praksis på dykkar skule. Elevane dykkar vil ikkje ha mitt fokus. Det vil heller ikkje bli ekstra arbeid for dykk.

Eg kjem ikkje til å bruka namn, bileter eller andre kjenneteikn som kan knyta hendingar og utsegn direkte til personar, og skulens namn vil ikkje komma fram i sluttrapporten. Deltaking er 100% frivillig, og alle partar kan trekkja seg frå prosjektet når som helst. All informasjon som blir henta inn og anonymisert, vil bli øydelagt etter prosjektets avslutning. Øvingslærarane har allereie takka ja.

Med venleg helsing

Bjørn-Eirik Ystaas
bjorneiry@student.nih.no

Tlf: 90 69 94 23

Claes Annerstedt, professor og rettleiar
claes.annerstedt@nih.no

Tlf: 23 26 23 94

JA – Bjørn-Eirik Ystaas gis lov til å observera undervisning på vår skule.

Underskrift: _____ Skule: _____



Samtykkjeerklæring ved innsamling og bruk av personopplysningar til forskingsformål.

Prosjektleder: Bjørn-Eirik Ystaas

Prosjekttittel: *Intensjon og realitet – ei undersøkning om læring i praksisundervisninga ved Norges Idrettshøgskole.*

Eg bekreftar hermed at eg har lese informasjonsskrivet, og eg samtykkjer at opplysningar innhenta av prosjektleder Bjørn-Eirik Ystaas kan bli brukt i hans forskingsprosjekt. Dette på bakgrunn av at alle opplysningar som eg gjer eller som blir observert anonymiseres i all rapportering frå studien.

Eg er kjend med at mi deltaking i prosjektet er frivillig, og at eg kan trekkja meg frå studien når som helst – utan konsekvensar.

.....

Stad

Dato

Underskrift

Prosjektleder

Vitskapleg leiar

Bjørn-Eirik Ystaas
Norges Idrettshøgskole

Claes Annerstedt
Professor, Norges Idrettshøgskole

Samtykkje til videofilming

Eg forstår at:

- delar av undervisninga mitt barn deltek i kan komma til å bli videofilma,
- videofilminga er ein del av eit forskingsprosjekt
- deltaking i denne studien er frivillig, og dersom ho/han ikkje vil delta, kjem det ikkje til å ha negative konsekvensar for ho/han,
- ditt barn kan når som helst under undervisninga velja å utebli frå innspelingane. Forskarane kjem då til å unngå å filma, eller "ta ho/han bort" frå filmen i etterkant,
- forskarane kjem til å skriva noko om det som skjer i undervisninga, men elevens namn eller namnet på skulen kjem ikkje til å nemnast,
- videofilmane kjem berre til å bli brukt av forskarane i prosjektet, dvs. prosjektleiar m/rettleiar,
- kopi av innspelingane vil bli oppbevart i eit låst rom/skap, og bli øydelagt ved prosjektets avslutning,
- om eg har spørsmål om studien, kan eg når som helst snakka med forskarane i prosjektet.

Nei, eg vil ikkje at mitt barn blir videofilma

.....
Namn

Intervjuguide

Pre- og postintervju

Introduksjon

- Før første intervju med informantene kjem eg til å presentera meg sjølv, prosjektet, og gå gjennom rettighetene dei har i forhold til frivillig deltaking og anonymitet. Dette gjer eg for å skapa tryggleik og god tone i innleiingsfasen av samarbeidet.
- Alder, utdanning, idrettsleg bakgrunn, erfaringar som lærar?

Før undervisningstimar (student)

- Fortell om undervisningsopplegget – mål, bakgrunn for vala?
- Kva vil du at elevane skal læra seg i timen, korleis har du tenkt å leggja opp timen for å nå desse måla, og korleis forventar du at elevane responderer på dette?
- Brukar du noko du har lært frå NIH når du skal undervisa i denne timen?
- Kva forventar du sjølv å få ut av denne timen, fagleg sett?
- Er det stor spennvidde mellom dei beste og mindre gode elevane?
 - o Har du planar for korleis du kan løysa denne problematikken dersom det oppstår?
- Har du elevar som treng tilpassa opplæring eller har spesielle behov?

Før undervisningstimar (øvingslærar)

- Kva forventar du av studenten?
- Kva forventar du av elevane?
- Kva er viktig for at elevane og studentane skal oppnå best læring i dette emnet?

Etter undervisningstimar (student)

- (Kan du) fortelja om undervisninga? Kva tankar har du om den no?
- Vart undervisninga slik du hadde tenkt deg?
- Kva respons fekk du av elevane?
- Skjedde det noko spesielt (spesielle situasjonar)? Var det noko som ikkje gjekk som du hadde tenkt?
- Klarte elevane utfordringane? Var spennvidda mellom dei beste og dei mindre flinke elevane slik du hadde forventa?
- Eg la merke til... (didaktiske situasjonar) Kan du fortelja om det?

Etter undervisninga (øvingslærer)

- Korleis gjekk undervisninga?
- Kva var bra og kva var dårleg?
- Var det spesielle hendingar som oppstod? Korleis handterte studenten dei?
- Kva læring kan studenten ta med seg vidare etter denne undervisningstimen?
- Føler du elevane lærte mykje i denne timen, også sett i lys av undervisningsopplegget til studenten?
- Korleis løyste studenten situasjonen då... (didaktiske situasjonar ein såg ved observasjon)

Intervjuguide

Semi-strukturert intervju/reflekterande samtale

Introduksjon:

- Alder, utdanning, erfaring
- Kva forventningar hadde du før praksisperioden din?
- Kva sitt du att med etter praksisperioden?
 - Kva lærte du?
 - Kva tek du med deg vidare?

Lærarsituasjonen:

- Kva for ulike rollar kan du som lærar ha i ein undervisningstime?
- Kva er viktig for deg når du underviser?
 - Kva som gjer at det er slik?
- Eg har sett gjennom min observasjon at du er veldig knytt til øktplanen du laga i forkant av timen. Kan du reflektere litt kring det?
- Kva er viktig for deg når du underviser?
 - Aktivitet vs. læring
 - Kva har NIH lært deg om å undervisa?
 - Fekk du det til? Kva var vanskelig? Kvifor?
- Kva har du fokus på når du underviser?
- I dine timar, trur du elevane arbeider bevisst med måla?

Lærarsituasjonen (eit forsøk på problemløysande/elevmedverkande undervisningsmetode):

- Fortell om dine tankar kring denne type metode å undervise på?
 - Kva er bra?

- Kva er utfordringane?
- Du fortalde at du hadde lyst å undervisa på denne måte, men at du kom meir og meir inn på ein deduktiv undervisningsmetode.
 - Kvifor? Fortell litt om kva rolle du sjølv, utdanninga og øvingslæraren spelte her?
- Det viste seg at det var vanskeleg å gjennomføra elevmedverkande undervisning. Kva gjorde det vanskeleg?
- Kva rolle har NIH spelt for korleis du underviser?
 - Reflekter kring teorien du har lært, og i kor stor grad du har fått brukt det i praksis?
- Kva rolle har øvingslærarane spelt for deg under praksisperioden?
 - Reflekter.
- Kva har hatt størst innverknad på deg for di utvikling gjennom praksisperioden?

VIDEO:

- Vis eksempel på situasjonar kor det oppstår læring, eller ikkje gjer det på grunn av at studenten ikkje grip inn.
 - Kva skjer her?
 - Kva gjorde du?
 - Kva kunne du gjort annerledes?
 - Eventuelt: Elevane som stoppar opp og gøymer seg, kva tenkjer/gjør du med det?
- Vis eksempel på øvingar kor elevane bruker kreativitet og forståing for å løysa oppgåva ved hjelp av eigen kompetanse og samarbeid med flinkare medelevar.
 - Kva du ser her?
 - Kva tenkte du?
 - Kva rolle spelte du i denne situasjonen?
 - Var det dette du ville få fram når du la inn denne øvinga (bevisst)?
 - Kva tankar har du kring læring her?
 - Kva faktorar trur du speler inn for å skapa læring hos elevane?

- Kva tenkjer du kring samhandling og læring, som det er eksempel på her?
 - Trur du elevane er bevisste på læringa som oppstår? Veit dei/fekk dei vite kva dei jobba med?
-
- Etter å ha diskutert kring eiga undervisninga du har gjort og reflektert kring didaktiske situasjonar. Kan du utvikla svaret ditt om kva du sitt igjen med etter praksisperioden?