

Gudrun Hesla Breie

---

## Profesjonell kunnskap i kroppsøving

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslæreres profesjonelle kunnskap

---

Masteroppgave i idrettsvitenskap  
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2020

## Sammendrag

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap med tilhørighet til Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, skrevet ved Norges idrettshøgskole (NIH).

Dette prosjektet tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet: «Hvordan kommer profesjonell kunnskap til uttrykk gjennom mannlige kroppsøvingslæreres handlinger og språkbruk? Og hvordan kan kjønnsteori belyse profesjonell yrkesutøvelse?».

I prosjektet har det blitt tatt i bruk kvalitativ metode, hvor en kombinasjon av delmetodene delvis deltakende observasjon og semistrukturert intervju. Prosjektet tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming, og benytter en temabasert analysemetode. Det har blitt gjennomført fire observasjonsøkter og et semistrukturert intervju av hver deltaker.

I forskningsprosjektet kommer det frem at kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap kommer til uttrykk gjennom deres forståelser

Det kommer frem i forskningsprosjektet at kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap er formet av deres sosiale posisjon i oppveksten. Den profesjonelle kunnskap kommer til uttrykk gjennom deres forståelser og prioriteringer i yrkesutøvelsen. Deltakerne trekker frem relasjonsbygging, omsorg og autoritet som sentrale elementer i deres praktiske syntese. I prosjektet kommer det også frem at kroppsøvingslærerne har et fysisk fokus i undervisningen, samt vektlegger tradisjonelle idrettene. Kroppsøvingslærerne tar med seg sine tatt-for-gitte antakelser og forståelser i forhold til heteronormativitet.

# Innholdsfortegnelse

|   |    |
|---|----|
| Sammendrag .....  | 3  |
| Forord .....  | 7  |
| 1. Innledning.....                                      | 8  |
| 1.1 Oppgavens kontekst og tema .....                    | 8  |
| 1.2 Problemstilling.....                                | 10 |
| 2. Tidligere forskning .....                            | 11 |
| 3. Teori .....  | 17 |
| 3.1 Profesjonell kunnskap .....                         | 17 |
| 3.1.1 Kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap ..... | 17 |
| 3.1.2 Praktiske synteser .....                          | 18 |
| 3.1.3 Taus kunnskap .....                               | 19 |
| 3.2 Pierre Bourdieu .....                               | 21 |
| 3.2.1 Habitus.....                                      | 21 |
| 3.2.2 Sosiale felt og kapital .....                     | 22 |
| 3.3 Heteronormativitet i kroppsøving .....              | 24 |
| 4. Metode .....   | 27 |
| 4.1 Vitenskapelig tilnærming.....                       | 27 |
| 4.2 Kvalitativ metode.....                              | 28 |
| 4.3 Utvalget.....                                       | 28 |
| 4.4 Observasjon .....                                   | 31 |
| 4.4.1 Delvis deltakende observatør.....                 | 32 |
| 4.4.2 Det å observere og notere. ....                   | 32 |
| 4.4.3 Gjennomføring av observasjon.....                 | 34 |
| 4.5 Det kvalitative forskningsintervju .....            | 35 |
| 4.5.1 Intervjuguide.....                                | 36 |

|       |   |    |
|-------|---|----|
| 4.5.2 | Pilotintervju .....                                   | 37 |
| 4.5.3 | Gjennomføring av intervju .....                       | 39 |
| 4.6   | Arbeidet med analysen.....                            | 41 |
| 4.6.1 | Sortering av feltnotater .....                        | 41 |
| 4.6.2 | Transkribering .....                                  | 42 |
| 4.6.3 | Analysere og tolke.....                               | 43 |
| 4.7   | Etiske overveielser .....                             | 45 |
| 4.7.1 | Forskerens rolle og førforståelse.....                | 45 |
| 4.7.2 | Formell godkjenning av forskningsprosjektet.....      | 46 |
| 4.7.3 | Frivillig og informert samtykke.....                  | 47 |
| 4.7.4 | Konfidensialitet.....                                 | 47 |
| 4.8   | Validitet, reliabilitet og overførbarhet.....         | 48 |
| 4.8.1 | Validitet.....  | 48 |
| 4.8.2 | Reliabilitet.....                                     | 49 |
| 5.    | Resultat og diskusjon.....                            | 51 |
| 5.1   | Presentasjon av utvalget.....                         | 51 |
| 5.1.1 | Adrian .....  | 51 |
| 5.1.2 | Olav .....  | 52 |
| 5.1.3 | Tore.....   | 53 |
| 5.1.4 | Foreløpig oppsummering av deltakerens erfaringer..... | 53 |
| 5.2   | Deres forståelse av kroppsøvningsfagets formål .....  | 55 |
| 5.3   | En god relasjon .....                                 | 58 |
| 5.4   | Løsningsorientert .....                               | 62 |
| 5.5   | Kapital.....  | 64 |
| 5.6   | Tilpasset undervisning .....                          | 67 |
| 5.7   | Hverandres kropp.....                                 | 70 |
| 6.    | Avslutning .....                                      | 74 |

|     |                   |    |
|-----|-------------------|----|
| 6.1 | Oppsummering..... | 74 |
| 6.2 | Veien videre..... | 76 |
|     | REFERANSER.....   | 77 |
|     | Vedlegg.....      | 82 |

## Forord

Endelig! Denne masteroppgaven representerer slutten på en lang studenttilværelse, samtidig som den representerer starten på et nytt kapittel som ferdigutdannet lektor i kroppsøving og idrettsfag. Det er både spennende og skummelt på samme tid.

Veien hit har vært lang, men nå når jeg er ferdig og kan se tilbake, er jeg veldig glad for å ha gjennomført denne studien. Gjennom årene som lærerstudent opplever jeg å ha tilegnet meg verdifulle erfaringer og kunnskap som jeg tror vil komme godt til nytte nå når jeg skal ut i arbeidslivet.

Gjennom disse årene har jeg blitt skyldig noen mennesker en takk. Først og fremst vil jeg takke min veileder, professor Gunn Engelsrud. Du har vært tilgjengelig med råd og gode samtaler nærmest til alle døgnets tider. Takk for inspirasjon og motivasjon! Jeg vil også takke deltakerne som stilte opp og deltok, uten dere hadde ikke prosjektet vært gjennomførbart.

Til slutt vil jeg også takke min familie som har støttet meg hele veien. Takk for deres engasjement og omsorg!

Oslo, mai 2020.

Gudrun Hesla Breie.

# 1. Innledning

## 1.1 Oppgavens kontekst og tema

Lærere anses som blant samfunnets viktigste yrkesgrupper. En lærere skal, innenfor de gitte økonomiske og strukturelle rammene som omkranser deres yrkesutøvelse, være med på å utvikle fremtidens samfunnsmedlemmer og medborgere sin kunnskap og kompetanse. Det ligger samtidig et ansvar i lærerrollen om å gi den fremtidige generasjonen de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetningene for videre utdanning og yrkesliv. Lærerens arbeid har dermed både et allmenndannende og et instrumentelt formål, altså utdanne elevene for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet (Dahl et al, 2016, s. 23). Fra høsten 2020 møter elever fra barne- til videregående skole en ny læreplan i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet (2018) viste til at denne fagfornyelsen skal være med å gjøre innholdet i faget mer relevant for fremtiden. Læreplanen i kroppsøving (LK20 og LK20S) skal blant annet tilrettelegge for dybdeløring hos eleven, og et innhold som er mer relevant for elevenes deltakelse i et fremtidig samfunns- og arbeidsliv. Dybdeløring trekkes frem som et sentralt begrep for fremtidens lærere, der det blant annet handler om både kvaliteten på læringsprosessen og elevenes læringsutbytte (Udir, 2018). Birch, E. Vinje, Moser og Skrede (2019) viser til at dybdeløring i kroppsøvingfaget blir handlende om hvilke kunnskaper læreren velger å prioritere, og at det er en fare for at det blir «litt om mye eller mye om litt» i undervisningen (s. 26-27). Dybdeløring er dermed lettere sagt enn gjort, og det er kroppsøvingslørerne selv som må ta prinsippene om dybdeløring inn i sin undervisningspraksis. Som fremtidig kroppsøvingslører er jeg nysgjerrig på hvordan dette skal gjennomføres i praksis.

Kroppsøvingfaget skal ifølge læreplanen (LK20 og LK20S) være med på å «stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader. Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen» (Udir, 2019, s. 2). I kroppsøvingfaget skal dermed elevene lære *om* kroppen og *med* kroppen. Det vil si at sentrale kunnskapsobjekter for læreren er kroppslig læring og kroppslig kunnskap, samtidig som læreren skal tilrettelegge for bevegelsesglede i et livslangt perspektiv hos eleven. Engelsrud (2019) viser til at i et fremtidsrettet kroppsøvingfag bør det blant annet handle om de «grunnleggende siden ved å være menneske og at den menneskelige kroppen som erfarende, mellom å være her, og på vei til å bli». Borgen, Gjølme, Hallås, Løndal & Moen (2018) viser til at elevene i kroppsøvingfaget skal være i fysisk aktivitet,

men ikke kun for aktivitetens egen skyld, men for læring i ulike bevegelseskontekster. Samtidig skal det tilrettelegges for at eleven får gode opplevelser og lyst til å være i aktivitet hele livet. Dette krever ifølge Borgen (et al, 2018) kroppsøvingslærere med gode profesjon- og fagligkompetanse.

Kroppsøvingslæreren arbeider i et spenningsfelt mellom politikk og praksis. Arbeidsforholdene krever at læreren tar hensyn til politiske føringer som læreplaner og styringsdokumenter, samtidig som lærergjerningen skal utføres i praksis. Deres undervisningspraksis er varierende, hvor en dag kan være i svømmehallen og en annen i skog og mark (Vinje & Skrede, 2019, s. 5). Lyngstad (2013) viser i tillegg hvordan kunnskapsbasen til en kroppsøvingslærer er bred og kompleks. Dyson (2014) peker på at det ikke rettet nok oppmerksomhet til hvilke spesifikke kunnskaper som er nødvendig hos en kroppsøvingslærer, når det kommer til å det å tilrettelegge for god undervisning og læring hos elevene. Lyngstad (2013) mener det finnes for lite om innholdet i kroppsøvingstimene, samt et snevert syn på hva profesjonell kunnskap i kroppsøving er og innebærer. På bakgrunn av dette er jeg interessert i å få et innblikk i hvordan profesjonell kunnskap kommer til uttrykk hos kroppsøvingslæreren. I tillegg trekker Grimen (2008) frem hvordan det er interessant å ta for seg kjønn når det er snakk om profesjonell kunnskap, spesielt praktisk kunnskap. Han hevdes det er en kjønnsdimensjon når det kommer til praktisk kunnskap av flere grunner, hvor den første er «hvordan praktisk kunnskap tilegnes gjennom erfaring, hvor menns og kvinners erfaringer er systematisk forskjellige» (s.84-85).

Jeg søker i denne oppgaven et innblikk i kroppsøvingslæreren sin profesjonelle kunnskap. Jeg er opptatt av å undersøke hvordan kunnskapen om kroppsøving uttrykkes gjennom utsagn og handlinger. Lærerens utsagn og handlinger som er selve omdreiningspunktet i studien. Jeg har valgt tre mannlige lærere og satt meg fore å belyse slags teoretisk og praktisk kunnskap de besitter, samt om, og eventuelt hvordan kroppslig læring og kjønn kan identifisere den profesjonelle kunnskapen.



## **1.2 Problemstilling**

Hvordan kommer profesjonell kunnskap til uttrykk gjennom mannlige kroppsøvingslæreres handlinger og språkbruk? Og hvordan kan kjønnteori belyse profesjonell yrkesutøvelse?

## 2. Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg ta opp forskning som er relevant for oppgaven. Forskningen er et utvalg av nasjonale og internasjonale forskningslitteratur, som gir et innblikk i kunnskapsstatusen på oppgavens tema (Krumsvik, 2019). Jeg er blant annet interessert i temaer som tar for seg profesjonell kunnskap i kroppsøving, heteronormativitet i kroppsøving og kroppsøvingslærerens habitus. I søkeprosessen brukte jeg flere databaser (*Google scholar*, *ERIC* og *Oria*), og avgrenset søkene med ulike nøkkelord og kjernebegreper. Jeg søkte for eksempel på «profesjonell kunnskap i kroppsøving», «physical education teacher experience», «heteronormativitet kroppsøving» og «physical education habitus». Et godt hjelpemiddel var teknikken *snowballing*, hvor jeg ved hjelp av relevant forskning finner en ledetråd om en eller flere interessante artikler og forskningsprosjekter (Krumsvik, 2019).

I eldre forskning om lærerens profesjonelle kunnskap bygges det primært på en problematikk i forhold til teori og praksis, mens det i nyere forskning bygges på en enighet om at lærerkunnskapen blant annet er et komplekst fenomen og handlingsorientert (Squires, 2005). Forskningen i dag omhandler et bredt fagfelt, hvor det er flere innfallsvinkler for å forstå læreres profesjonelle kunnskap. Jeg er interessert i forskning om profesjonell kunnskap som er rettet mot lærerens og kroppsøvingsfagets kompleksitet. Ward (2013) peker på at vi må definere hvilke kunnskap og forståelser en kroppsøvingslærer skal ha for å kunne kroppsøving «godt nok» for å undervise. Dette vil ha stor betydning for eleven sin læring i kroppsøvingsfaget, samtidig som det er relevant i et forskning- og profesjonelt utviklingsperspektiv.

Lyngstad (2013) belyser i sin avhandling hva profesjonell kunnskap er, og hva det kan være i det norske kroppsøvingsfaget. Dette gjør han gjennom et fenomenologisk, praksisrelatert og sosial-interaksjonistisk forskningsperspektiv. Avhandlingen hans viser hvordan læreren sin profesjonelle kunnen og kyndighet skapes gjennom kroppen som erfaringselement. Kunnskap i kroppsøving er utfordrende å artikulere i presise beskrivelser eller ord. I undervisningen er elev og lærer aktive kroppslige subjekter, der de er i relasjon til hverandre bevegelse og aktivitet. Det foregår en kontinuerlig sosial interaksjon mellom dem, blant annet gjennom kroppslige bevegelser, sosiale signaler og fremtredende ord. Ved at læreren er fysisk aktiv sammen med elevene gjør at den interpersonlige

persepsjonen går dypere, noe som gir læreren bedre kjennskap til elevene og utvikler læreren sin profesjonelle erfaring. På lik linje med Reuker (2011) viser Lyngstad til lærerens evne til «å lese» elevene underveis i undervisningen som en del av lærernes profesjonelle kunnskap, hvor det handler om kroppsøvingslæreren sin fornemmelse og før-refleksiv foregripelse av eleven sin adferd og kroppslige signaler. Det er også i praksis kroppsøvingslæreren utvikler innsikt om seg selv, om faglige og pedagogiske kunnskaper i faget. Avhandlingen viser til at kroppsøvingslæreren sin profesjonelle kunnskap vokser gjennom undervisningserfaringer i et førstehåndsperspektiv, noe som medfører at kunnskapen er hverdagslig og levende. Det er derfor vanskelig å sette profesjonell kunnskap i en eksakt vitenskapelig formulering, formel eller synsmåte.

I forhold til Reuker (2011) sin studie tar den for seg lærere sin profesjonelle visjon i undervisningen. Utvalget består av lærere med ulik pedagogisk ekspertise og idrettserfaring, hvor disse skal observere og tolke bestemte observasjonsdata fra hverandres kroppsøvingsundervisning. Lærerne presenteres for ulike situasjoner som oppstår i undervisningen, hvor deres profesjonelle kunnskap vil være nyttig. Resultatene viser at erfarne kroppsøvingslærere analyserer, fanger opp og forstår situasjonene som oppstår i undervisningen raskere enn de mindre erfarne lærerne. I tillegg har den erfarne lærer en større «erfaringsbank» som gjør dem mer løsningsorienterte. Lærernes yrkeserfaring trekkes frem som verdifull, samt styrker kroppsøvingslæreren profesjonelle selvoppfatning.

Berg (2018) tar i sin avhandling for seg et helhetsorientert syn på lærer sin kroppen i den pedagogiske praksis, hvor han knyttet lærerens kropp, personlighet og det profesjonelle sammen når det kommer til lærerens lederskap. Disse tre elementene sammen kategoriserer Berg som *lærerens profesjonspersonlige lederskapskompetanse*. Lærerkroppen har stor betydning under lærerens lederskap, både i forhold til lærerens relasjon til seg selv, til den enkelte elev, ulike elevgrupper og klassen som helhet. I resultatene viser også Berg til hvordan læreren *leser* elevene sin kroppslige kommunikasjon og ved hjelp av lærerkroppen klarer å sette seg inn i hvordan den andre har det (Reuker, 2011; Lyngstad, 2013). Lærere sin sanselige og nærværende tilstedeværelse i undervisningspraksisen er knyttet opp mot lederskapet, der både kropp og ord spiller inn. Et lederskap som bygger på lærerens refleksive bevegelser. Avhandlingen knyttet også lærerkroppen i pedagogisk praksis i nærkontakt med relasjonsbyggingen mellom lærer-elev. Dette står i sammenheng med

Rovegno (2003) som tar for seg den pedagogiske virksomheten læreren møter, hvor relasjonen og interaksjonen mellom lærer-elev står sentralt. Det trekkes frem i forskningen hvordan profesjonell kunnskap i kroppsøving må ta utgangspunkt i et situert perspektiv. Den sosiale interaksjonen mellom lærer-elev er en sentral del av lærerens profesjonelle kunnskap i kroppsøving.

Moen & Rugseth (2018) peker blant annet på hvordan kroppsøvingslærere tar med seg sine tatt-for-gitte antagelser og normer om kropp, noe som styrer fagets praktiske innhold i en bestemt retning. Dette kan blant annet føre med seg en sortering av elevene i kategorier som sunne eller usunne, avhengig av kroppsvekt og bestemte type kropper som vil favoriseres. Moen & Rugseth trekker frem at en lærer som har kunnskap og kompetanse knyttet til ulikheter og kropp kan forstå og erfares på ulike vis, vil i større grad kunne tilrettelegge for læring i, om og gjennom kroppen i faget. I tillegg vil læreren være bedre rustet for å møte *alle* elever med respekt og forståelse i undervisningen (s. 166).

Christensen (2001) tar i sin doktoravhandling for seg kroppsøvingslæreres forhold til kropp og aldring, hvor hun peker på «*at det å dyrke idrett er en integrert del av idrettslærerens selvforståelse og habitus, og at det å ha idrettslige ferdigheter anses som en meget vesentlig kapital blant idrettslærere*» (s. 209). En kroppsøvingslærer sin kroppsliggjorte fysiske kapital i form av idrettslige ferdigheter, er med å skape vedkommende sin faglige identitet, selvbildet og autoritet. Spesielt i de første årene som lærer. I resultatene trekkes det også frem hvordan kroppsøvingslærere ofte underviser i idretter/aktiviteter de selv behersker godt. Deres undervisningspraksis begrunnes ut ifra lærerens og elevenes interesser, fremfor i didaktiske overveielser.

Ferry og McCaughtry (2015) hevder kroppsøvingslærere velger undervisningsinnholdet fra læreplanen med utgangspunkt i deres egne fagkunnskaper. Det skaper begrensinger for hvilket innhold elevene blir presentert for i kroppsøvingsfaget. På lik linje viser Lundvall og Mackbach (2004) at kroppsøvingslærere rekrutteres fra idretten. Lærernes hovedårsak til å ville undervise i kroppsøving er deres forkjærlighet for idrett. Videre viser Ferry og McCaughtry (2015) til hvordan kroppsøvingslærerne tar med sine erfaringer fra idrettsverden inn i deres undervisningspraksis, der deres kunnskap og kompetanse i stor grad er kroppsliggjort og kjønnet. Kirk (2010) trekker frem at et idrettsfokus i kropps-

øvingsfaget ikke er et godt utgangspunkt for å oppnå læring hos eleven. Det er fordi elevene blir satt til å reprodusere idrettslige bevegelsesmønstre uten å reflektere eller snakke om hva og hvorfor de gjør det.

Walseth og Hæhre (2014) tar for seg heteronormativitet i kroppsøvingsfaget, hvor det kommer frem i resultatene at elevene opplever kroppsøvingsfaget som et kjønnfag. Spesielt kommer dette til uttrykk i garderobesituasjoner og danseundervisningen, hvor det i begge situasjonene tas utgangspunkt i at elevene er heterofile. Ifølge Eng (2002) er vi i Norge fremdeles preget av heteronormativ kultur. Videre viser Walseth og Hæhre (2014) i sine resultater hvordan kroppsøvingslæreren stiller ulike krav til jenter og gutter. Elevene opplever likevel at kroppsøvingsfaget er en arena hvor det er mulig å utfordre de tradisjonelle kjønnsrollene. På lik linje peker Larsson, Fagrell og Redelius (2009) på at kroppsøvingsfaget i Sverige er med på å reprodusere bestemte kjønnsroller. I resultatene kommer det blant annet frem hvordan kroppsøvingslærernes praksis tar utgangspunkt i gamle, tradisjonelle kjønnsroller. Kroppsøvingsfaget blir praktisert som en hyllest til guttene, fordi det mye av tiden brukes på «maskuline idretter».

Aasland og Engelsrud (2017) ser på hvordan *innsats* blir konstituert av læreren i kroppsøvingsfaget i Norge. Resultatene viser blant annet at innsats er noe som lærerne *ser*. Dette forteller oss noe om hvilke oppfatninger læreren har om hva innsats er, nemlig at kroppen blir et objekt for aktiviteten. Aktiviteten blir det primære målet med undervisningen, imens *hvordan* eleven beveger seg har mindre betydning for elevens innsats. Eleven sine kroppslige erfaringer, selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon er dermed ikke inkludert i hvordan læreren vurderer eleven. Videre vektlegges det i resultatene hvordan andre forhold enn ferdigheter og kunnskap har betydning for hvilken karakter elevene oppnår i undervisningen. Eleven sin innstilling og oppførsel, som for eksempel eleven sin positive innstilling eller gode oppførsel, inkluderes når læreren skal sette karakter i kroppsøvingsfaget. Aasland og Engelsrud peker på at det er grunn til å spørre hvorfor slike faktorer appellerer så sterkt når læreren skal sette karakter. En vurderingspraksis som minner mer om kroppsøvingsfaget «gamle» tradisjoner, fremfor fagets formål om at eleven skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen i undervisningen.

Dahl (et al, 2016) peker på at læreryrket skiller seg fra andre profesjoner på grunn av hvordan en lærer skal være med å skape en relasjon til den enkelte elev og elevgruppen

som helhet samtidig. I tillegg til lærerens relasjonskompetanse trekkes *skjønn* frem som en sentral del av læreres profesjonelle kunnskap. Nordenbo (et al, 2008) peker på at et godt forhold mellom lærer-elev bygger på at læreren utøver respekt, toleranse, empati og interesse for eleven. Et slikt syn er basert på at læreren ser elevene med en forståelse om at *alle* har potensial til å lære. Dette står i sammenheng med flere (Hattie, 2012; Drugli, 2013; Sævi, 2013; Nannestad, 2015), hvor det trekkes frem at relasjonen mellom lærer og elev er avgjørende for elevenes læring og trivsel i undervisningen.

Et godt hjelpemiddel for å skape en god relasjon mellom lærer-elev er ifølge Drugli (2013) humor. Humor kan også være med å skape et godt og avslappet miljø i undervisningen. Ut ifra denne forskningen ser vi hvor betydningsfull en god relasjon mellom lærer-elev er for begge parter i undervisningen, men som Sævi (2013) også peker på skal en pedagogisk relasjon ikke anses som et redskap for å skape eller forårsake noe. For eksempel et effektivt læringsmiljø, hvor relasjonen blir et redskap for læreren sin egen plan. Derimot skal en pedagogisk relasjon forstås som en eksistensiell kraft med et formål om å først og fremst være en relasjon. En pedagogisk relasjon kommer til syne gjennom pedagogiske kvaliteter som respekt, tillit og omtenkksomhet. Dette er kvaliteter som ikke kan kontrolleres eller planlegges, men er heller til stede i den situerte relasjonen mellom lærer og elev.

Den tidligere forskning viser hvordan profesjonell kunnskap i kroppsøvningsfaget er kompleks, samt utfordrende å sette ord på. Lærernes profesjonelle kunnskap kommer i større grad til uttrykk gjennom den kroppslige praksis (Lyngstad, 2013). Flere (Rovegno, 2003; Reuker, 2011; Lyngstad, 2013; Berg, 2018) viser til hvordan lærerens profesjonelle kunnskap er tilegnet gjennom yrkeserfaring. Blant annet trekkes det frem hvordan en del av denne kunnskapen handler om å kunne «lese» eleven i undervisningen, hvor Lyngstad (2013) beskriver dette som en kroppslig kommunikasjon mellom lærer og elev. Flere (Christensen, 2001; Lundvall & Mackbach, 2004; Ferry & McCaughy, 2015; Moen & Rugseth, 2018) belyser hvordan kroppsøvningslæreren sin erfaring har stor betydning for deres undervisningspraksis, hvor lærerne sin profesjonelle kunnskap, forståelse av fagets formål, undervisningsinnhold og prioriteringer er formet av disse. Som Moen & Rugseth (2018) peker på tar lærerne med seg sine tatt-for-gitte antagelser og normer inn i undervisningen. Et felles trekk i den tidligere forskningen er hvor stor betydning læreres erfa-

ringer har for deres interesser, forståelser og kunnskap. Kroppsøvlingslærere sine erfaringer og kunnskap fra idrettsverden farger i stor grad innholdet i undervisningen. Flere (Eng, 2002; Larsson, Fagrell & Redelius, 2009; Walseth & Hæhre, 2014) viser også til hvordan de tradisjonelle kjønnsroller også følger med kroppsøvlingslæreren inn i undervisningen. Ut ifra Christensen (2001) er slike tatt-for-gitte antagelser og erfaringer knyttet dette opp mot deres habitus og kapital. En sentral del av lærerens profesjonelle kunnskap er ifølge Dahl (2016) relasjonskompetansen, hvor det handler om å kunne tilrettelegge for en god relasjon mellom lærer-elev (Nordenbo et al., 2008; Hattie, 2012; Drugli, 2013; Sævi, 2013; Dahl et al, 2016).

### 3. Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som vil benyttes for å besvare oppgavens forskningsspørsmål. Det teoretiske rammeverket omhandler primært profesjonell kunnskap, habitus, kapital og heteronormativitet. Ut ifra oppgavens forskningsspørsmål er jeg interessert i hvordan profesjonell kunnskap kommer til uttrykk gjennom kroppsøvingslærerens språkbruk og handlinger, derfor vil også læreren være et sentralt omdreiningspunkt. Oppgavens begrepsforståelse er dermed valgt for å belyse dette.

#### 3.1 Profesjonell kunnskap

I nyere profesjonsteori er *profesjonell kunnskap* blitt drøftet av blant annet Harald Grimen (2008). I dette kapitlet er det også hans forståelse av profesjonell kunnskap som vil ligge til grunn.

##### 3.1.1 Kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap

Et sentralt kjennetegn ved de klassiske profesjonene er hvordan de i sin yrkesutøvelse forvalter bestemt type kunnskap og ferdighet. Dette tilegnes i en kombinasjon mellom skolebasert utdanning og yrkespraksis (Grimen, 2008; Heggen, 2008). Dahl (et al, 2016) trekker frem at læreryrket anses som en profesjon på bakgrunn av hvordan yrkesutøvelsen bygger på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag som tilegnes gjennom høyere utdanning. I tillegg er deres yrkesutøvelse knyttet til et ansvar fra et spesielt mandat og det er et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse (s. 31).

Utøvelsen av skjønn beskrives ofte som kjernen i profesjonelt arbeid (Dahl et al, 2016). Delegering av skjønnsmyndigheten er basert på en tillit om at læreren har evne og vilje til å utføre arbeidet sitt på en hensiktsmessig og god måte (Molander, 2013, s. 44). Profesjonelt skjønn er knyttet til, ofte uforutsette, situasjoner der læreren har flere handlingsalternativer å velge mellom. Dette gjør også utøvelsen av skjønn problematisk, på grunn av at lærerens beslutningen er preget av en intuisjon som kan være feilaktig (Dahl et al, 2016). I kroppsøvingslærerens yrkesutøvelse står ofte ovenfor handlingsalternativer i en sosial handlingsammenheng. Dette gjør læreren i seg selv til en viktig ressurs. Kroppsøvingslæreren sin kunnskap, erfaring, verdier og relasjon til elevene er nødvendig for å



kunne utføre arbeidet på en hensiktsmessig måte. Samt motarbeide feilaktige avgjørelser i praksis (Heggen, 2008).

Imsen (1997) mener profesjonell yrkesutøvelse i læreryrket er knyttet til lærerdyktighet, men stiller spørsmål til hvilke egenskaper og kunnskaper som forventes av et yrke som ser seg selv som profesjonell. Ifølge Heggen (2008) er det relevant å se på dette ut ifra et identitetsperspektiv. Det vil si at læringen må settes i kontekst av der læringen oppstår, og ikke reduseres til en intellektuell og kognitiv prosess (s. 322). Gjennom livets hendelser og erfaringer blir en direkte og indirekte forberedt og tilpasset en fremtidig rolle. Dette er med på å forme kroppsøvingslærerens yrkesutøvelse. Samt forståelsen av etiske retningslinjer, og hvilke kunnskap og ferdigheter som anses som verdifulle for å gjennomføre et godt arbeid. Det er dermed ikke mulig å skille rollen som kroppsøvingslærer og privat person fra hverandre, men det er heller en sammensatt og verdifull syntese (Heggen, 2008).

Det kommer her frem hvor utfordrende det kan være å fastslå en lærers profesjonelle kunnskap, og i mitt tilfelle i kroppsøvingsfaget. Imsen (1997) peker på hvordan en lærers kunnskapsbase er plassert i et skjæringsfelt mellom teoretisk kunnskap og praksis. Jeg er interessert i å få en dypere av forståelse hva et slikt skjæringsfelt betyr. Jeg velger å belyse dette med utgangspunkt i blant annet Grimen (2008) sitt begrep *praktiske synteser*. Med tanke på oppgavens forskningsspørsmål vil jeg se dette i lys av kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap.

### **3.1.2 Praktiske synteser**

Praktiske synteser er en skisse av en teoretisk forståelse av forholdet mellom teori og praksis. En syntese vil si en sammenfatning eller forbindelse av enkeltheter til en helhet (Persvold, 2019). Praktiske synteser handler om en profesjons forskjellige kunnskaps-elementer, hvor disse elementene sammen knytter seg til en sentral del av den profesjonelles kunnskapsgrunnlag. Det er et sammensatt fenomen, hvor forholdet mellom teori og praksis ikke kan tolkes kun en vei (Grimen, 2008). Jeg vil nå se nærmere på dette sammensatte forholdet med utgangspunkt i kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap.

Grimen (2008) trekker frem hvordan en profesjons kunnskapsgrunnlag er komplekst og sammensatt. Dette er på grunn av hvordan arbeidsoppgavene i deres yrkesutøvelse som

oftest er praktisk begrunnet, fremfor teoretisk. En profesjons kunnskap er sammensatt av teoretiske innsikter fra ulike fagområder, men samtidig har praktiske ferdigheter, og trygghet og tillit i yrkesrollen er en sentral plass i yrkesutøvelsen. Sett i lys av en kroppsøvlingslærers kunnskapsbase, er det blant annet nyttig i deres yrkesutøvelse å beherske teoretisk kunnskap om kroppen og det kroppslige. En kroppsøvlingslærer skal ha kunnskap til å kunne ivareta kroppsøvlingsfagets formål og mål, samtidig som undervisningen skal være tilpasset for å kunne møte *alle* elevene (Moen & Rugseth, 2018). Dette prinsippet om tilpasset opplæring er en lovfestet rett gjennom opplæringsloven, og skal dermed følge alle sidene ved kroppsøvlingslæreren sitt arbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er også nødvendig for en kroppsøvlingslærer å inneha gode formidlings- og kommunikasjonskunnskaper, slik at lærerens formidling av kunnskapen strekker ut til eleven (Lyngstad, 2013).

En kroppsøvlingslærers kunnskapsbase er dermed det som kan defineres som heterogen, det vil si basen er sammensatt av elementer fra forskjellige kunnskapsfelt. Samtidig er kunnskapsbasen teoretisk fragmentert, det vil si liten eller ingen teoretisk sammenbinding, eller integrasjon (Grimen, 2008; Lyngstad, 2013). Dette er på grunn av hvordan kunnskapsbasen til en kroppsøvlingslærer har et praktisk siktemål, nettopp at profesjonsutøvelsen er rettet mot praktisk oppgaveløsning fremfor et teoretisk. Ut ifra dette viser Grimen (2008) til hvordan profesjonell kunnskap ikke primært er bundet sammen av en omfattende teori, men heller forankret i de praktiske kravene som profesjonsutøvelsens stiller. Det handler dermed om kunnskapselementene sin *meningsfylte sammenheng* som skaper en meningsfylt helhet i praksis, nettopp en praktisk syntese (Grimen, 2008).

Jeg har nå kort tatt for meg Grimen (2008) sin forståelse av praktiske synteser, hvor det vektlegges at den profesjonelle kunnskapen er knyttet til en situasjonskomponent. Det vil si at kunnskap må sees i sammenheng av den profesjonelle oppgaven som skal løses (Lyngstad, 2013). Samtidig peker Grimen (2008) på hvordan den profesjonelle kunnskapen også må sees i sammenheng av kunnskapsbæreren, denne sammenkoblingen vil jeg belyse med utgangspunkt i *taus kunnskap*.

### **3.1.3 Taus kunnskap**

Praktisk kunnskap kjennetegnes ifølge Grimen (2008) av «at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra dem som har den, og fra situasjoner hvor den blir lært og

anvendt» (s.76). Det vil si den praktiske kunnskapen er tilknyttet kunnskapsbæreren og brukssituasjonen. Den kommer blant annet til uttrykk gjennom personens handlinger, bedømmelser, vurderinger og skjønn. Sammenlignet med teoretisk kunnskap vil kunnskapsbæreren være utskiftbar og bærer ikke på samme måte sitt opphav. Gravitasjonsloven bærer for eksempel ikke sitt opphavsstempel (Grimen, 2008).

Taus kunnskap ble først tatt i bruk av filosofen Michael Polanyi (1891-1976). Hans budskap er at vi vet mer enn vi kan forklare. Taus kunnskap kommer først og fremst til uttrykk i praktiske handlinger, ikke gjennom språket vårt. Polanyi hevder mennesker i de fleste sammenhenger vet mer enn de kan utsi, på grunn av hvordan mye av vår kunnskap sitter i kroppen (Heggheim & Solhaug, 2004). Ifølge Standal (2015) kommer den til uttrykk i våre handlinger, forståelser og bevegelsesaktiviteter. Taus kunnskap er utfordrende å artikulere, men ikke umulig (Heggheim & Solhaug, 2004).

Grimen (2008) mener taus kunnskap spiller en viktig rolle i profesjonsfagene, også læreryrket. Han tar utgangspunkt i Polanyis forståelse av taus kunnskap, og viser til flere forståelser for hvorfor vi vet mer enn vi kan utsi. En av grunnene er begrensninger på grunn av normer og regler, både som er nedfelt i lovverket eller fordi det oppleves som upassende å si. En annen grunn er hvordan kunnskapen er sammensatt av et uoversiktlig system, hvor det ikke er mulig for kroppsøvlingslæreren å få fullstendig overblikk. Store deler av systemet vil ikke være tilgjengelig for personen. Bakgrunnen for handlingen har røtter i bakenforliggende og en tatt-for-gitt forståelse av verden. Det kan dermed være deler av praksisen som kroppsøvlingslæreren ikke har tenkt over (s. 79-80).

Taus kunnskap er et sammensatt fenomen, og er betydningsfull for hvordan en kroppsøvlingslærer tenker, erfarer og handler. Det handler derfor ikke om kunnskap er kun det ene eller det andre. Det er heller hvordan disse elementene sammen former en sentral del av en kroppsøvlingslærers profesjonelle kunnskap, som for eksempel hvordan en lærer sanser elevenes kroppslige uttrykk underveis i undervisningen (Heggheim & Solhaug, 2004). Nettopp det å kunne benytte seg av elementer fra flere kunnskapsfelt, og sammen ta i bruk disse som en meningsfull helhet.

I denne delen av kapitlet har jeg nå kort tatt for meg kroppsøvlingslærerens profesjonelle kunnskap, praktisk syntese og taus kunnskap. Jeg vil videre ta for meg noen av Pierre Bourdieus sentrale begreper.

## **3.2 Pierre Bourdieu**

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) sitt sosiologiske arbeid har en sentral plass innenfor samfunnsvitenskap, hvor hans teorier om *habitus* og *kulturell kapital* er mest kjent (Tjora, 2019). I dette kapitlet vil jeg omtale blant annet hans to mest kjente teorier, i tillegg vil jeg inkludere teorien om *felt* for å skape en helhetlig sammenheng av disse teoriene. Jeg vil også i dette kapitlet belyse begrep og teori med utgangspunkt i kroppsøvlingslærerens yrkesutøvelse.

### **3.2.1 Habitus**

Habitus er kjernen i Bourdieus handlingsteori og aktørforståelse, begrepet er det som ligger til grunn for hans konsepsjon av den handlende aktør. Ifølge Bourdieu velger vi venner, smak og utdannelsesretning, men vi gjør det ikke fritt eller uavhengig. Det er det vår habitus som avgjør (Aakvaag, 2008). Habitus kan forstås som vår «bagasje», hvor våre tidligere erfaringer former våre tanker og oppfatninger på en bestemt måte. Det er en form for praktisk kunnskap og kompetanse som vi tilegner oss gjennom å delta i sosiale praktiser (Standal, 2015). Denne kunnskapen er integrert i oss som varige og kroppsliggjorte disposisjoner som har betydning for hvordan vi handler i den fysiske og sosiale verden. Habitus er en stor del av vår personlige identitet og personlighet, hvor den utspiller seg gjennom vår væremåte som hvordan vi formulerer, beveger og oppfatter hverandre på. Den lar seg ikke endre uten videre, i hvert fall ikke kun gjennom refleksjon og ved tankenes hjelp. Vi kan for eksempel ikke bare bestemme oss på stedet for å «bli» noen andre. Vår kroppslig praktiske kunnskap sitter såpass dypt i oss, at endring er en tidskrevende og langdryg prosess (Aakvaag, 2008, s.160).

Ifølge Bourdieu er vår væremåte og handlinger ikke bevisst, men heller en førrefleksiv og instinktiv forståelse av hvordan vi skal handle i en situasjon (Wilken, 2008). Dette er Standal (2015) kritisk til, fordi Bourdieus forståelse skaper et skille mellom det kognitive og det kroppslige. Standal (2015) peker på at dette ikke er mulig, poenget med habitus er

heller hvordan det opererer som en form for taus kunnskap. Vi reflekterer ikke over hendelsen eller handlinger før eventuelt etter den har funnet sted (s. 124). Habitus, slik jeg tolker det, bygger på en helhetlig prosess som ikke skiller mellom kropp og sinn. Jeg forstår det som den vi er nå, er på bakgrunn av våre erfaringer, refleksjon og lærdom gjennom livet.

Habitus er ifølge Bourdieu *strukturert* og *klassespesifikk*. Strukturert, fordi det har et sosialt opphav. Tidlig sosialisering fra ung alder er den største kraften i forhold til utvikling av vår forståelse av vårt sosiale miljø, for eksempel koder eller regler vi må ha kjennskap til for å kunne delta i ulike sosiale miljøer senere i livet. Dette lærer vi i mye større grad gjennom egne erfaringer, enn andres forklaringer. Vi erfarer hvordan verden er strukturert, som for eksempel hva som er rett og galt (Wilken, 2008). Dette skaper samtidig utfordringer, fordi habitus er et produkt av våre sosiale betingelser og setter dermed klassespesifikke grenser for våre handlinger og vår væremåte. Vår habitus er individuell på grunn av at vi har vokst opp og lever i ulike miljøer. Den gjør at vi fungerer godt i noen miljøer, og dårlig i andre (Aakvaag, 2008, s.161-162).

Vår væremåte og handlinger har røtter i vår habitus, som igjen er sterkt knyttet til vår sosiale forankring og posisjon i samfunnet vi er del av (Wiken, 2008). Våre preferanser i forhold til utdannelsesretning, aktiviteter eller bevegelsesmønstre er et møte med våre historiske relasjoner, handlingsmønstre, persepsjonsmåter og vurderingskriterier i en sosial praksis. Vi er farget av vårt sosiale miljø, men er likevel selvstendige og kompetente samfunnsdeltakere som kan ta aktive valg i den sosiale praksis. Det er en mulighet for at habitus blir et produkt for produksjon og reproduksjon, dersom vi som aktører ikke er bevisste under våre veivalg. Sosiale strukturer eller forskjellsskapende dimensjon eksisterer kun gjennom at aktøren reproducerer dem. Det er sjeldent at vi som aktører er klar over hvilke konsekvenser våre valg og handlinger vil ha i en sosial praksis (Aakvaag, 2008, s. 162-164).

### **3.2.2 Sosiale felt og kapital**

En persons sosiale posisjon må sees i sammenheng med det sosiale feltet. Det er store og små samfunnsmessige områder der det foregår bestemte aktiviteter etter bestemte regler (Gripsrud, 2015). Sosiale felt handler om sosial struktur. Det er en form for arena eller institusjon, hvor det er en fordeling av ressurser eller klassestruktur. Det er ikke direkte

en inndeling av et samfunn, men heller objektive posisjoner avhengig av hvilken mengde og type kapital en person besitter. Hvilke type kapital som anses som verdifull er avhengig av hvilket sosialt feltet det er snakk om. Den posisjonen personen får tildelt i feltet vil være bestemt av mengden feltspesifikk kapital personen innehar (Aakvaag, 2008, s. 154-155). *Kapital* er ifølge Bourdieu (1995) et hjelpemiddel til å forklare forskjellige former for sosiale ulikheter og ulike former for makt, hvor det handler om ressurser det er konkurranse om blant personer og individer i samfunnslivet. Kapital har som sagt stor innflytelse på feltet, det er nemlig det som oppgir en yttergrense hos feltet som avgjør hvor den feltspesifikke kapitalen ikke lengre gir noe innflytelse (Aakvaag, 2008, s. 155). Det finnes flere typer kapital, hvor jeg vil ta for meg sosial og kulturell kapital.

Sosial kapital er knyttet til sosiale nettverk og medlemskap i en gruppe, som for eksempel familie, venner, bekjente og kollegaer. Kapitalen gir makt, på grunn av måten slike kontakter er med å gjøre et nettverk tilgjengelig. Dette nettverket kan være med å tilrettelegge for at personen oppnår noe (Aakvaag, 2008). Det er dermed et nettverk av ressurssterke venner, kjente og forbindelser (Gripsrud, 2015). Kulturell kapital har røtter i vår habitus. Det handler om kulturelle koder i samfunnet eller i en sosial kontekst (Aakvaag, 2008). Vi kan tilegne oss kulturell kapital på forskjellige måter; gjennom kunnskap og utdanning, eller holdninger og verdier under oppveksten fra familie. Likevel er det den sosiale interaksjonen fra en ung alder, for eksempel fra foreldre eller andre sentrale personer under oppveksten, som har størst betydning for hvordan vi mestrer på ulike kompetanseområder (Aagre, 2016). Vår kulturelle kapital eksisterer i stor grad som en fysisk og ytre form, hvor den primært er kroppsliggjort og setter sitt preg på vår personlighet (Aakvaag, 2008). Den uttrykkes gjennom vår smak og kan komme i flere former, blant annet som fysisk kapital.

Fysisk kapital er det å kunne bruke kroppen og er knyttet til en persons fysiske forutsetninger og ferdigheter (Standal, 2015). Standal (2015) trekker frem hvordan det i en kroppsøvingslærerutdanning gir en høyere status å være rask, fremfor det å kunne sitere poesi. Vedkommende sin fysiske kapital er å være rask, som i et rett felt kan veksles inn til andre goder. Enten om det er en god karakter eller høy status i en gruppe (s. 125). Det kan også være bestemte former for fysisk kapital som har høyere status enn andre i det sosiale feltet, for eksempel det å utvise typiske maskuline ferdigheter som styrke eller konkurranseinstinkt verdsettes i høyere grad hos kroppsøvingslæreren enn det å beherske

dans eller vise omsorg. Dette virker inn på undervisningen og hvordan elevene oppfatter seg selv og faget i helhet (Standal, 2015, s. 125). Den fysiske kapitalen har dermed en symbolsk verdi, på grunn av hvordan den skaper et maktforhold og ulikheter mellom grupper innenfor et felt. Det vil skapes en dominerende og «høy» smak i feltet, som personen vil beherske i enten høy eller lav grad. Vedkommende sin posisjon er strukturert gjennom relasjon den har i lys av andre posisjoner (Aakvaag, 2008, s. 155).

Dette viser til hvordan en kroppsøvingslærer må være bevisst over hvilke evner som blir anerkjent, fostret frem og akseptert i undervisningen. Evans (2004) peker på hvordan kroppsøvingsfaget er med på å skape ferdigheter og evnen i en sosiokulturell prosess, noe som medfører forskjellsskapende dimensjoner ut ifra blant annet kjønn. Hvilke ferdigheter og kunnskap kroppsøvingslæreren anser som verdifulle i sin undervisningspraksis har stor betydning for hva elevenes kroppslige kapital, for eksempel hvordan fotballferdigheter har en høyere status enn det å være flink i dans.

### **3.3 Heteronormativitet i kroppsøving**

Heteronormativitet er et kjernebegrep innenfor det teoretiske perspektivet *skeiv teori*, eller også kjent som «queer theory» (Almås & Jessen, 2020). Heteronormativitet er knyttet til sosiale prosesser, hvor heteroseksualitet anses som det normale, riktige og naturlige. Andre seksuelle orienteringer og identiteter representerer avvik fra normen. Denne normer som ligger til grunn for heteronormativitet er ofte usynlig og «tatt for gitt» (Blidt, Martinsson & Robertsson, 2006). Heteronormativitet består av begrepet norm, som er en regel som forbinder seg til et ideal. I praksis er normer et sosialt regelsystem, hvor reglene forblir usynlige eller tatt-for-gitt frem til noen eller noe bryter reglene. Normativitet innebærer ett eller flere sosiale moralske imperativ, det vil si krav eller forventinger til at vi skal følge bestemte regler som andre har bestemt (Rosenberg, 2006). Jeg velger å bruke heteronormativitet for å beskrive hvordan heteronormative normer reproduseres og tas for gitt i kroppsøvingsfaget.

En av de særlig innflytelsesrike i utviklingen av begrepet heteronormativitet er sosiologen, filosofen og kjønnteoretikeren Judith Butler (1959-) med sin teori «doing gender» (Almås & Jessen, 2020). Teorien problematiserer hvordan biologiske kjønnsforskjeller

blir ansett som bestemmende for handling, uttrykk og forventning til kjønn. Som hvordan det å være høylytt eller gi et klart svar oppfattes som noe typisk maskulint kulturelt, fremfor biologisk (Engelsrud, 2015). Ut ifra Butler handler det om at vi mennesker ikke handler på en bestemt måte fordi vi føler oss som mann eller kvinner, men heller at vi føler oss som kvinne eller mann fordi vi handler på en bestemt måte (Engelsrud, 2015, s. 37). Dermed er kjønn forstått som et ikke stabilt fenomen. Det er heller en identitet som opprettholdes gjennom repetisjoner av handlinger. Butler hevder at kjønn er sosialt konstruert, hvor det blir skapt gjennom et uttrykk som formes av andre. Som for eksempel gjennom hvordan vi beveger oss, væremåte, passende klær og språket (Butler, 1990). Blaker (2006) hevder språk gjenspeiler sosiale realiteter i samfunnet, og det har en sentral rolle når det kommer til maktrelasjonene i samfunnet. Det er i det mellommenneskelige normer og tatt-for-gitte antakelser blir skapt og opprettholdt, det er også derfor språk må bli tatt i bruk på en reflekter og god måte. Som for eksempel hvordan en kvinne må «manne» seg opp (Blaker, 2006).

Reimers (2007) viser også til hvordan språk og formulering gjenspeiler sosiale realiteter, i forhold til heterofile normer hos lærerstudenter. Det kommer frem at lærerstudentene mener utdannelsen deres bygger på et inkluderende, åpent og tolerant miljø. Likevel viser det seg at flere av lærerstudentene antar at alle i miljøet er heterofile, hvor det ble snakk om «de andre» der ute som man burde være tolerant ovenfor. Skolene ble dermed ansett som å være primært heteroseksuelle steder. Reimers (2007) viser at dette er problematisk, på grunn av hvordan mennesker utvikler et selvilde som anser seg å være storsinnet og aksepterende ovenfor «de andre». Men likevel innebærer det å være tolerant også at normalitet og avvik forstås på bestemte måter, som igjen reproducerer den heterofile normen (Reimers, 2007).

Skolen er en sentral «normproduserende» institusjon i samfunnet, og skal være vidtfavnende og inkluderende for alle elever. Dette stiller høye krav til lærerne, hvor deres kompetanse og holdninger spiller en viktig rolle når det kommer til inkludering og diskriminering (Dahl, 2016). Walseth og Hæhre (2014) viser til begrepet *heteronormativt* når de snakker om hvordan kroppsøvfingsfaget inneholder klare normer angående kjønn. Det betyr at kroppsøvfingsfaget oppleves som et kjønn fag av samtlige elever. Likevel kommer det frem at kroppsøvfingsfaget er en arena for å utfordre tradisjonelle kjønnsroller



gjennom aktiviteten i timen, blant annet hvordan en jente bryter med tradisjonelle kjønnsstereotyper gjennom å være tøff og prestere godt i idrett (Walseth & Hæhre, 2014). Ser vi dette i lys av kroppsøvfagsfaget vil våre oppfatninger om hva som anses som maskulint og feminint virke inn på hvordan vi forstår fysisk aktivitet, hvor dermed aktiviteten anses som «typisk» kvinne- eller manneidrett.

Ifølge Connell (2002) er det å være mann eller kvinne en tilstand som er under konstruksjon og forandring, hvor det samtidig varierer ut ifra historie og kulturer. Vi kan ikke snakke om maskulinitet og femininitet som gjennomsyrer alle kulturer og tidsepoker. Dette er noe som er i en varig endring. Hva som er maskulint og feminint trenger ikke å ha samme status i alle situasjoner eller miljøer. Det kommer heller til uttrykk gjennom våre handlinger og handlingene våre blir styrt av omgivelsene. Selv om vi er født jente og gutt, lærer vi gjennom interaksjonen med andre hvilke forventinger som er til de ulike kjønnene. Det er kulturelt skapte normer som forteller oss hva som er feil eller riktig adferd ut ifra hvilket kjønn vi er. Dette preger i stor grad våre oppfatninger av hva som er maskulint og feminint (Connell, 2002).

## 4. Metode

Å bruke en *metode* handler om å følge en bestemt vei mot et mål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2015, s.29). I dette kapitlet er hensikten å redegjøre for mine metodiske valg, fremgangsmåter og tanke sett som ligger til grunn for min studie. Ut ifra oppgavens forskningsspørsmål ser jeg det som hensiktsmessig å ta i bruk en kvalitativ tilnærming, med delmetodene delvis deltakende observasjon og semistrukturert intervju. I dette kapitlet vil jeg blant annet redegjøre og begrunne for min vitenskapelig tilnærming og metodiske avgjørelser. Jeg vil trekke frem mine fremgangsmåter og eventuelle utfordringer jeg har møtt på veien. I kvalitativ forskning anses forskeren som det viktigste instrumentet (Johannessen et al, 2015). Mine begrunnelser og erfaringer i forskerrollen vil dermed være sentral i flere deler av kapitlet. Til slutt vil jeg ta for meg studiens etiske overveielser, samt validitet og reliabilitet.

### 4.1 Vitenskapelig tilnærming

Oppgavens vitenskapelig forankring går innunder et samfunnsvitenskapelig paradigme. *Et paradigme* vil si et system av normer og bestemmelser i forskningsmiljøet (Chalmers, 1995). Innunder et samfunnsvitenskapelig paradigme er det flere teoretiske tilnærminger, hvor denne oppgaven tar utgangspunkt i en sosialkonstruktivistisk tilnærming. Denne tilnærming har tilhørighet i et postmodernistisk felt, der det å studere språk og dets betydning for hvordan mennesker forstår virkeligheten anses som interessant (Thagaard, 2013, s. 44).

Konstruktivisme er en retning som forstår kunnskap som noe som er konstruert av oss mennesker gjennom å delta i sosiale sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 44). Sosialkonstruktivistisk tilnærming er en videreføring av konstruktivismen, den retter seg mot kultur og samfunn. En sosialkonstruktivistisk tilnærming er en forståelse om at samfunnsmessige fenomener ikke er evige og uforanderlige, men heller skapt gjennom historiske og sosiale prosesser. Det handler om at våre meninger og forståelser er sosialt konstruert, det vil si gjennom måter vi lever, handler, snakker og har med hverandre å gjøre på (Johannessen, et al, 2018). En mening eller forståelse av verden må derfor settes i sammenheng med samfunnet og tiden vi vokser opp og lever i (Thagaard, 2013). Derfor er også en

mening og forståelse heller aldri gitt, men skapes, opprettholdes og endres av mennesker. En sosialkonstruktivistisk tilnærming hjelper forskeren dermed med å forstå slike meningen, hvor det handler om å reflektere, snu og vende, og føle seg frem til hva datamaterialet betyr (Johannessen, et al, 2018, s. 42). Sammenlignet med tidligere, er det nå en forståelse innenfor vitenskapssosiologien om at sosiale prosesser er betydningsfulle for hva som anses som gyldig kunnskap. En viktig grunn for å studere slike tatt-for-gitte oppfatninger og koble meninger til fenomener, er fordi det har betydning for hvordan vi mennesker handler i praksis (Thagaard, 2013).

## **4.2 Kvalitativ metode**

Kvalitativ tilnærming er ofte preget av et mangfold i typer av data og analytiske fremgangsmåter. Jeg anser denne tilnærmingen som et godt hjelpemiddel for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener gjennom en systematisk fremgangsmåte. Innhenting av datamateriale er preget av nær kontakt mellom forsker og informant (Thagaard, 2013, s. 11). Som forsker må jeg derfor være forberedt på at det kan oppstå ulike metodologiske og etiske utfordringer underveis. Mine utfordringer underveis av innhenting av datamaterialet vil jeg gå nærmere inn på senere i dette kapitlet. Ut ifra mitt forskningsspørsmål velger jeg å benytte meg av delmetodene delvis deltakende observasjon og semistrukturert intervju. To delmetoder som tilrettelegger for at jeg skal kunne samle inn et godt stykke relevant datamateriale.

## **4.3 Utvalget**

Fangen (2010) trekker frem hvordan utvalget i kvalitativ forskning er avgjørende for å kunne besvare studiens forskningsspørsmål. Thagaard (2013) peker på at utvalget i kvalitativ forskning kan basere seg på et strategisk utvalg, det vil si deltakerne har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til forskningsspørsmålet og undersøkelsens teoretiske perspektiv (s. 60). I mitt tilfelle vil et strategisk valg si deltakernes utdanning, stillingsprosent og yrke, nærmere bestemt at deltakerne på dette tidspunkt underviste minst 50% av stillingen sin i kroppsøvningsfaget og har arbeidet som kroppsøvnings-

lærere i mer enn fem år. Bakgrunnen for disse kvalifikasjonene er at deltakerne forhåpentligvis har et bredt spekter av oppfatninger og meninger fra å ha undervist i kroppsøvningsfaget en stund. Jeg ønsket også kroppsøvningslærere som underviste enten på ungdom- eller videregående trinn, slik at informantene har kjennskap til karaktersetting og vurdering i kroppsøving. I utgangspunktet et utvalg som representerte et noe bredere spekter i forhold til utdanningsløp (fra ufaglært til universitetsnivå) og kjønn. En slik variasjon i utvalget ville vært interessant i å se nyansene av deltakernes profesjonelle kunnskap, samt hvordan eventuelt kjønn virker inn på hvordan deres profesjonelle kunnskap tilegnes og utspiller seg i praksis.

Fortløpende etter at NSD hadde godkjent søknaden min (vedlegg 1) startet prosessen av å rekruttere deltakere til forskningsprosjektet. Jeg sendte ut epost med informasjon angående mitt forskningsprosjekt (vedlegg 2 & 3), hvor jeg oppfordret til å gi tilbakemelding dersom skolen var interessert. Totalt sendte jeg ut informasjonsskriv til 10 rektorer på skoler i Oslo. Det ble kun kontaktet skoler i Oslo-området på grunn av logistikken med reisevei. Dessverre var tilbakemeldingene fra rektorene enten ingen eller avslag, blant annet var en begrunnelse at prosjektet var for tidskrevende for kroppsøvningslærerne midt i tentamensperioden. Jeg så det derfor nødvendig å besøke skolene for å prøve å komme i kontakt med rektorene og kroppsøvningslærerne. Flere (Fangen, 2010; Thagaard, 2013) trekker frem hvor viktig det er at forskeren presenterer seg selv og forskningsprosjektet på en tillitsvekkende måte til de potensielle deltakerne. Jeg fokuserte derfor på å være imøtekommende, samt presentere meg selv og prosjektet på en tillitsfull måte i håp om å vekke kroppsøvningslærerne sin interesse for å delta.

I hvert et forskningsprosjekt må forskeren ta hensyn til tid, ressurser og tilgjengelighet når det kommer til antall deltakere som er hensiktsmessig å rekruttere (Krumsvik, 2019). Antall informanter i et masterprosjekt varierer (Krumsvik, 2019; Ryen, 2002), men som Thagaard (2013) peker på er det et avgjørende utvalgsprinsipp i kvalitative studier at utvalget er egnet til å belyse forskningsspørsmålet. Kvalitativ tilnærming kjennetegnes ved intensive og dyperegående analyser som gir muligheter for detaljert utforskning (s. 65). Utvalgets størrelse og utforming må vurderes i lys av de analytiske målsettingene for prosjektet. Et sentralt poeng i kvalitativ forskning er at utvalget ikke må være for stort, ettersom dette kan medføre en omfattende analyse som er vanskelig å komme i dybden av. Som Thagaard (2013) trekker frem er analysearbeidet både tids- og ressurskrevende.

Jeg opplevde det å rekruttere deltakere til prosjektet som en tidskrevende og utfordrende prosess. Fangen (2010) peker på at veien inn til feltet er umulig å forutsi og ofte kan ta lengre tid enn først antatt. Jeg møtte på en utfordring når det kom til det å komme i kontakt med kroppsøvingslærere som var ufaglærte. Jeg hadde et par potensielle deltakere som var ufaglærte, men jeg opplevde dessverre at disse aktivt unngikk kontakt med meg. Derfor måtte jeg etter flere ubesvarte anrop, eposter og besøk uten hell ta ett valg. Mitt sterke ønske om et utvalg med varierende utdannelsesbakgrunn ser jeg nå i etterkant at nærmest «låst meg fast» i rekrutteringsprosessen av andre informanter. Det tok mer tid og energi fra meg enn jeg hadde forestilt, jeg så det derfor som nødvendig å stoppe opp og ta en revurdering av «drømmene» mine angående utvalget. I vurdering tok jeg høyde for prosjektets tidsaspekt og hvilket deltakerperspektiv jeg ville miste i analysen (Fangen, 2010). Ifølge Thagaard (2013) viser det seg ofte at personer med høyere utdanning stort sett er mer villige til å delta i kvalitative studier enn personer med lite utdanning. Det kan være på grunn av hvordan personer med høyere utdanning kan være mer vant til å reflektere over egen livssituasjon (s. 62).

Johannessen (et al, 2015) viser til at kvalitativ metode kjennetegnes med å forsøke å få store mengder informasjon, på et begrenset antall informanter. Utvalget skal dermed være valgt fordi deltakerne skal kunne ha et godt utgangspunkt til å gi fylldige beskrivelser på fenomenet (s. 106). Utvalget mitt består av tre informanter, hvor disse møter kriteriene om prosentstilling, arbeidet som kroppsøvingslærere i mer enn fem år og underviser i klassetrinn på ungdoms- eller videregående skole. Deltakerne har gjennomgått forskjellig utdanningsløp, men alle har derimot studiepoeng fra et utdanningsløp som er rettet mot kroppsøvingsfaget. Alle tre informantene er menn. I min rolle som forsker må jeg derfor reflektere over hvordan denne kjønnsforskjellen preger vår relasjon og innhenting av datamateriale. Fangen (2010) peker på at kjønnsforskjeller kan spille inn på mange ulike måter under innhenting av data. I noen miljøer kan det være lettere å være kvinne enn mann, fordi mange opplever det som lettere å være fortrolig med en kvinne. Ofte liker menn å belære kvinner, noe en kvinnelig forsker kan dra nytten av ved å innta rollen som den uvitende, men interesserte lytter (s. 156). Min erfaring var at deltakerne var imøtekommende, åpne og ivrige til å vise meg en bit av deres undervisningspraksis. Angående deltakerne sin fortrolighet til meg, er det vanskelig for meg å si noe om ettersom jeg ikke er dem. Jeg fikk likevel følelsen av at mennene gjerne delte seg følelsene sine, selv om jeg gjerne kunne ønsket at vi gikk litt mer ned i «dybden» av dem. Noen ganger opplevde

jeg at følelses-snakken ble brutt av at deltakeren skiftet til et mer distansert tema, for eksempel Adrian som gikk å snakke om hvor glad han var i elevene sine til plutselig å endre temaet til styrketrening og Crossfit. I etterkant ser jeg likevel at det beste hjelpemiddelet for å skape en åpen og tillitsfull samtale med informantene var å følge deltakerne over en viss periode.

#### **4.4 Observasjon**

Observasjon er en sentral del av samfunnsvitenskapelig forskning (Krumsvik, 2019). Det er en datainnsamlingsmetode som gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk. Den bygger på at forskeren følger og deltar sammen med deltakeren i deres sammenhenger over en viss periode. Sammenlignet med andre kvalitative metoder vil forskeren i mindre grad virke inn på deltakerens samhandling og utsagn (Fangen, 2010). Det er likevel viktig å presisere at min tilstedeværelse vil ha innvirkning på feltet, noe jeg vil gå nærmere inn på i dette kapitlet.

Observasjon som deltm metode tilrettelegger for at jeg som forsker skal kunne skrive om feltet med en langt større innlevelse og kjennskap. Dette sammenlignet med andre kvalitative metoder som ikke bygger på en såpass nær kontakt og samhandling mellom forsker og informant (Fangen, 2010, s. 7). Jeg ser jeg nytten av å ta i bruk observasjon for å fange opp kroppsøvlingslærerne sine handler i praksis som en førstehåndskilde, nettopp det å være tilstede når hendelsen faktisk skjer (Halvorsen, 2008). Jeg tar i bruk observasjon i håp om å se sider av kroppsøvlingslærerens profesjonelle kunnskap som jeg kanskje ikke hadde oppdaget med å kun ta i bruk intervju for innsamlingen av datamateriale. Krumsvik (2019) peker på hvordan observasjon kan gjøre at forskeren oppdager hull/gap mellom hva som kommer frem i et forskningsintervju og hva informanten gjør i forskningsområdet. Dermed er observasjon et godt hjelpemiddel i å få validert intervjufunn (Krumsvik, 2019). Jeg vil presisere at jeg ikke velger observasjon med bakgrunn av en *mistenkelig hermeneutikk*, altså leter etter feil eller hul. Isteden gjennomføres observasjonene med ønske om å skape datamateriale som har en form for tyngde og er situert (Krumsvik, 2019). Det er viktig at jeg som forsker arbeider strukturert med feltnotatene mine underveis av observasjonsøktene, slik at jeg blant annet får kvantifisert gjentakende handlinger.

#### **4.4.1 Delvis deltakende observatør**

«Ute i feltet» må forskeren balansere forholdet mellom deltakelse og analytisk distanse (Fangen, 2010). Jeg har valgt en rolle som *delvis deltakende observatør*, hvor jeg deltar i den sosiale samhandlingen fremfor de aktivitetene som er særegne for det aktuelle miljøet (Fangen, 2010, s.74). Dermed deltar jeg i selve rommet hvor undervisningen foregår, eksempelvis i gymsalen eller fotballbanen. Samtidig som jeg har mulighet for å delta i uformelle samtaler med deltakerne og kan bevege meg fritt i rommet. Derimot deltar jeg ikke i selve undervisningsopplegget, men følger de implisitte sosiale reglene i miljøet (Fangen, 2010). Min deltakelse i feltet ønsker jeg at skal være bygget på nysgjerrighet, være en god lytter og med ønske om å lære. Dermed vil min observatørrolle være kjent for kroppsøvlingslæreren og eleven (Krumsvik, 2019). Gjennom denne forståelsen av delvis deltakende observatør håper jeg å få komme på innsiden av hvordan kroppsøvlingslæreren handler, snakker, beveger seg og opptre i undervisningspraksisen. Samtidig som observasjonsrollen er med å gi meg mulighet til å beskrive dette for mennesker som ikke selv har deltatt i observasjonene (Fangen, 2010).

#### **4.4.2 Det å observere og notere.**

Det er motiverende for meg å lese Fangen (2010) argumentere for at alle mennesker har evnen til å observere, uansett «erfaringsbanken» forskeren besitter. Jeg er uerfaren når det kommer til denne delmetoden.

Det finnes flere måter å skrive feltnotater under observasjonene. I mitt tilfelle fant jeg mye av min inspirasjon i Merriam (1998) sine seks strategier når det kommer til observasjon og Fangen (2010) sin teknikk *stream of consciousness*. Merriam (1998, s. 97-98) sine seks strategier for feltnotat omhandler først og fremst (1) å avklare observasjonssituasjonen, altså fysiske miljøet og konteksten observasjonen foregår i. Videre (2) ser jeg på deltakerne i observasjonssituasjon, for eksempel hvor mange elever kroppsøvlingslæreren har ansvar for og hvordan vedkommende sin rolle kommer til uttrykk i situasjonen. Dermed tar jeg for meg (3) hva som foregår i observasjonssituasjonen, det vil si innholdet i undervisningen. Med tanke på min interesse valgte å se på hvordan organiseringen av de forskjellige aktivitetene foregikk, hvordan kroppsøvlingslæreren beveger seg i rommet og interagerer med elevene. Videre tar jeg for meg (4) hvordan kroppsøvlingslæreren bruker sin verbale kommunikasjon som virkemiddel i undervisningen. Eksempelvis hva blir sagt og hvordan kommuniserer vedkommende til den enkelte elev eller elevgrupper. Merriam

(1998) presiserer at det også er viktig å se på de (5) spissfindige faktorene i en observasjonssituasjon. Det innebærer de ikke-planlagte situasjonene som kan oppstå i undervisningen eller den ikke-verbale kommunikasjonen kroppsøvingslæreren uttrykker. Siste strategien tar for seg (6) min observatørrolle, hvor jeg må vurdere hvordan min tilstedeværelse påvirker kroppsøvingslæreren. Med hjelp av disse seks strategiene vil rammene for feltnotatet være satt. I og med at jeg observerte tre deltakere, håper jeg at strategiene vil være med å gi meg datamateriale hvor mitt fokus under alle observasjonene er noenlunde like. I tillegg inspirer Fangen (2010) meg gjennom sin teknikk *stream of consciousness* til å skrive ned inntrykk underveis av observasjonene etter hvert som de faller inn hos meg.

Feltnotatene vil være delt inn i «hva skjer» og «hvordan skjer det?». Venstresiden tar for seg selve situasjonen, hvor det ikke vil være noe tolkning. Merriam (1998) sine strategier vil inspirere meg i forhold til hvilke spørsmål jeg skal stille meg selv når jeg observerer. Høyresiden av feltnotatet vil ta for seg eventuell refleksjon eller tolkning av hendelsene. Fangen (2010) sin *stream of consciousness* følger meg under hele prosessen. For å skape en bedre forståelse velger jeg å vise til et utdrag fra et av feltnotatene mine:

#### Hva skjer?

#### Hvordan skjer det?

*Møter opp i god tid før timen. Rolig musikk. Lyset i gymsalen er skrudd ned til halv. Hilser rolig.*

*Han oppleves å være godt forberedt til timen. Alt er klart i gymsalen til elevene kommer og han har kontroll over situasjonen. Han setter stemningen for økten hos elevene allerede i det de setter foten innenfor dørkarmen. Både stemmen og væremåten hans er i takt med musikken og lyset. Føler han at elevene «kopierer» stemning når de kommer?*

Å analysere feltnotater handler ifølge Fangen (2010) om å tilføre *mer* til det du har hørt og sett under observasjonen. Gjennom måten jeg arbeider med feltnotatene mine, fortar jeg meg en fortolkning av første grad imens jeg er ute i felt fordi jeg konstaterer det jeg ser og hører (Fangen, 2010). Videre i forhold til sortering og analyse av feltnotater, har jeg valgt å ta for meg det under kapittel 4.6.



#### 4.4.3 Gjennomføring av observasjon.

Jeg gjennomførte totalt fire observasjoner av undervisningstimer i kroppsøving med hver av deltakerne i en periode fra november 2018 til januar 2019 (se oversikt 1). Alle observasjonene har blitt gjennomført i gymsal eller i styrkerommet på deltakerne sin skole. Før gjennomføringen reiste jeg innom skolene for å «slå av en prat» med deltakerne, informere om forskningsprosjektet og planlegge dato for observasjonene. Fangen (2010) presiserer hvor viktig det er at forskeren avklarer sin rolle i forskningsfeltet, slik at det ikke blir uklarerheter eller oppstår ubehagelige situasjoner ute i felt. Jeg ønsket å tilpasse meg timeplanen deres, så derfor bestemte deltakerne i stor grad datoene. Møtet opplevdes for meg som en positiv start på perioden, spesielt ettersom jeg ikke har noe erfaring med observasjon som metode for datainnsamling.

| Skole 1  | Skole 2  | Skole 3  |
|----------|----------|----------|
| 14.11.18 | 11.12.18 | 10.12.18 |
| 27.11.18 | 11.12.18 | 10.12.18 |
| 27.11.18 | 13.12.18 | 15.01.19 |
| 28.11.18 | 13.12.18 | 15.01.19 |

*Oversikt 1: Dato for gjennomføring av observasjon.*

Thagaard (2013) nevner hvordan ulike inntrykksteknikker er en måte for forskeren å bli akseptert i miljøet. Observasjonssituasjonen min tar sted i gymsalen, derfor følte det naturlig for meg å speile situasjonene med å møte opp i treningstøy og med en notatblokk for å notere underveis. Jeg introduserte meg selv for klassene, hvor jeg kort fortalte hvem jeg var, presiserte at jeg skulle observere kroppsøvlingslæreren deres og dersom elevene hadde noen spørsmål til meg var det bare å spørre. Ettersom jeg var uerfaren med å observere ønsket jeg å gå inn med en innstilling om å være nysgjerrig og lysten til å lære av kroppsøvlingslærerne. I følge (Thagaard, 2013) er dette med å skape et godt inntrykk ut ifra hvordan man blir oppfattet av informantene i observatørrollen. I tillegg var det viktig for meg å møte opp forberedt og i god tid av undervisningen.

Feltnotatene i mitt forskningsprosjekt er en sentral del av datainnsamlingen, både i form av analysearbeidet og til inspirasjon i intervjuguiden (Fangen, 2010). Derfor ønsket jeg å

skrive grundige notater i løpet av observasjonene. Merriam (1998) sine strategier for feltnotat var derfor en inspirasjonskilde til spørsmålene jeg stilte meg selv underveis. Likevel opplevde jeg at å skrive fullstendige feltnotater stjal mye av oppmerksomheten min. Dermed anså jeg det som mer lønnsomt å notere stikkord, siden jeg i min rolle som delvis deltakende observatør skal rette min oppmerksomhet til handlingene og samhandlingene som foregår (Fangen, 2010). Feltnotatene mine bestod av mine intuitive tanker, refleksjonsspørsmål til meg selv og kroppsøvingslæreren, ting jeg hørte eller så. Samtidig var feltnotatene en plass hvor jeg kunne åpne for teoretiske refleksjoner som kom strømmende underveis. Likevel er det viktig at jeg som forsker forstår at feltnotatene vil være påvirket av mine verdier og fordommer. Det var derfor lærerikt for meg å ha en samtale med kroppsøvingslæreren etter undervisningen. Disse samtalene ga meg en mulighet å forstå informanten sin fortolkning av ulike hendelser fra undervisningen (Fangen, 2010). Jeg ser også i etterkant at samtalene etter observasjonene var verdifulle for meg når det gjaldt å stille spørsmål under det semistrukturerte intervjuet.

I følge Thagaard (2013) skal forskeren arbeide mot at feltnotatene inneholder fyldige beskrivelser av hendelser, inntrykk og refleksjoner. I mitt tilfelle klarte jeg ikke å skrive fyldige beskrivelser underveis av observasjonene, derfor var det viktig at jeg satte meg ned for å utdype stikkordene mine fortløpende etter økten og samtalen. Dette ga meg i tillegg mulighet til å videreføre noen av tankestrømningene som hadde kommet til meg underveis. Ettersom feltnotatene vil være en del av mitt analytiske arbeid må mine fortolkninger og hendelsen holdes avskilt (Halvorsen, 2008). Inndelingen i feltnotatene med «hva skjer» og «hvordan skjer det» var et her et godt hjelpemiddel. I etterkant ser jeg at det kunne vært nyttig for meg å ha gjennomført en «pilotobservasjon». Noe som trolig ville gitt mulighet til mer fyldige feltnotater fra de første observasjonene.

#### **4.5 Det kvalitative forskningsintervju**

Jeg har i tillegg til observasjon valgt å gjennomføre et intervju av hver informant. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er det kvalitative forskningsintervjuet en gylden mulighet for forskeren å få et innblikk i deltakeren sin verden sett ut ifra vedkommende sitt perspektiv. Med bakgrunn av min sosialkonstruktivistiske tilnærming er jeg interessert i hvordan del-

takeren fremstiller og kommuniserer verden på. Thagaard (2013) viser til hvordan forskeren gjennom et kvalitativt intervju kan tilegne seg kunnskap om hvordan deltakeren forstår seg selv, sine omgivelser og spesifikke opplevelser bedre. Jeg tar i bruk intervjuformen *semistrukturert intervju*, hvor formålet er å få et innblikk i deltakerens oppfatninger av de beskrevne temaene i oppgaven (Kvale & Brinkmann, 2015, s.137).

#### **4.5.1 Intervjuguide**

Deltakerens intervjuguide tar først og fremst utgangspunkt i oppgavens forskerspørsmål (se intervjuguide i vedlegg 4). Hver av intervjuguidene vil være inspirert av hendelser, samtaler eller utsagn fra observasjonsøktene til deltakeren. Jeg velger å flette observasjonene inn i deltakerens intervjuguide for å kunne få en dypere forståelse av hendelsene fra deres praksis. Samtidig er observasjon, som tidligere nevnt, en delmetode som er nyttig for å oppdage hull mellom hva som kommer frem under intervjuet og hva som foregår på forskningsområdet (Krumsvik, 2019). Halvorsen (2008) vektlegger at handlingene forskeren observerer ikke alltid er selvforklarende, derfor er det nødvendig å få mer dybde i hva det er handlingene forteller.

En god intervjuguide skal hjelpe forskeren å gjennomføre en samtale som styres av forhåndsatte temaer forskeren søker om å få kunnskap om (Thagaard, 2013). I et semistrukturert intervju vil rekkefølgen og formuleringen av disse temaene være preget av åpenhet, hvor jeg som intervjuer følger svarene og historiene til informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjusituasjonen kan også føre til at spørsmål supplementeres underveis dersom det viser seg at et nytt temaer dukker opp via informanten (Krumsvik, 2019). Ifølge Krumsvik (2019) er dette en styrke med det semistrukturert intervjuet, hvor det gir rom for at informanten kommer med nye vinklinger eller oppsiktsvekkende utsagn. Dette kan være med å skape et nytt kapittel i det teoretiske grunnlaget. Kvale & Brinkmann (2015) poengterer at selv om informanten kan gå utenom intervjuguiden, er det viktig at samtalen ikke beveger seg for langt vekk fra studiens tematikk.

Utformingen av intervjuguiden startet for meg i det jeg startet med observasjonsøktene, og ble en kontinuerlig prosess gjennom øktene. Jeg opplevde utformingen som en tidskrevende prosess, i hvert fall siden deler av intervjuguiden var tilpasset hver enkelt deltaker. Mitt fokus under utformingen var vurdering av spørsmålene sin relevans, sammenheng mellom deltakerens intervjuguide og tid til disposisjon. Et godt hjelpemiddel under

utformingen var det Thagaard (2013) kaller for «tre-med-grener»-modellen. En modell hvor forskerspørsmålet er stammen av treet, og grenene representerer de enkelte temaene. For et dypere dykk i hvert av disse temaene, vil de utdypes med oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2013, s.103). Dermed endte intervjuguiden sin struktur til slutt opp med fire temaområder, hvor jeg anser disse som relevante for å kunne belyse oppgavens problemstilling. Hvert av temaområdene (1) tar for seg flere intervju spørsmål (2), hvor disse igjen er fulgt opp med forslag til intervju spørsmål ut ifra hvordan informanten svarer (3). For å skape en bedre forståelse velger jeg å vise til et utdrag fra en av intervjuguidene:

(1) Temaområde: *Det å undervise.*

(2) Intervju spørsmål: *I undervisningen din vektlegger du formålet i kroppsøvfingsfaget, men ikke i like stor grad læreplanen og kompetansemålene. Kan du fortelle litt om dine grunner for dette.*

(3) Forslag til videre intervju spørsmål:

- *Har du noen perspektiver/teorier/antagelser som du begrunner undervisningen din med? Formelt/uformelt – har du en praksisteori?*

- *Begrunner du undervisningen din med, sånn rent formelt?*

- *Ut ifra dette – hvordan vurderer du elevene dine?*

Det er varierende hvor mange intervju spørsmål hver av intervjuguidene har. Målet med forslagene er at de skal fungere som et hjelpemiddel for meg som forsker, hvor jeg skal stille spørsmål skaper refleksjon og dybde i svarene til informanten. Forslagene til intervju spørsmålene er også en måte for meg å kunne følge fortellingen til informanten, hvor vi sammen fører den videre eller går enda dypere ned i temaet.

#### **4.5.2 Pilotintervju**

Et pilotintervju er en måte å prøve ut intervjuguiden før selve datainnsamlingen. Det ga meg en mulighet til å finne ut om spørsmålene må omformuleres eller er uklare for infor-

manten. Samtidig får intervjueren teste sine intervjuferdigheter, noe som er viktig i kvalitativ metode ettersom intervjueren i seg selv er et forskerredskap gjennom å være ute i forskerfeltet (Krumsvik, 2019). Jeg gjennomførte et pilotintervju i forkant av hovedintervjuene. Pilotintervjuet ble gjennomført på en kollega og venn som underviser i skolen, blant annet i kroppsøvningsfaget. Det er en person jeg har tillit til og føler meg trygg på at vil komme med ærlige tilbakemeldinger. En sentral faktor for meg var at kandidaten til pilotintervjuet hadde erfaring med å undervise i kroppsøvningsfaget. Tanken bak dette kriteriet er at intervjuguiden er utviklet for denne målgruppen. Derfor legger det til rette for å skape en faglig diskusjon og personlige synsvinkler angående temaene fra informanten.

Pilotintervjuet var for meg en lærerik opplevelse, hvor jeg ble mer bevisst på egen intervju praksis og selve intervjuguiden. Jeg opplevde at spørsmålene fra intervjuguiden la til rette for fyldige svar fra informanten. I tillegg til at oppfølgingsspørsmålene var et godt hjelpemiddel for meg som intervjuer. Pilotintervjuet fikk meg også til å oppdage et behov for endring. Blant annet opplevde jeg i rollen som intervjuer å være noe overivrig når det kom til det å stille neste spørsmål. Svarene til informanten ga meg en gylden mulighet for å grave enda dypere i vedkommende sine perspektiver, men jeg klarte ikke helt å løsrive meg fra intervjuguiden. Som jeg skriver i kapitlet *Intervjuguide* så ønsker jeg å følge informanten sine fortellinger og gi rom for at informanten kommer med nye vinklinger angående de ulike temaene (Krumsvik, 2019). Derfor skal jeg i hovedintervjuene ha med meg disse erfaringene, i håp om å kunne grave dypere i informanten sine fortellinger og synspunkter. I tillegg ta meg tiden til å være en bedre lytter. Dette er ifølge Thagaard (2013) en av de største utfordringene for forskeren i et kvalitativt intervju, nemlig det finne balansen mellom å lytte og å stille spørsmål.

Pilotintervjuet fikk meg også til å endre noe av fokuset i intervjuguiden. I etterkant av pilotintervjuet så jeg et behov for flere spørsmål fra blant annet observasjonene, fremfor spørsmål som omhandler kroppsøvningsfaget noe mer generelt. Denne endringen ble i tillegg gjort med tanke på å begrense lengden på intervjuet. Jeg opplevde under pilotintervjuet at tiden fløy fra meg, noe som ville gjøre arbeidet med transkribering og analysen mer omfattende enn nødvendig. Jeg valgte å transkribere deler av intervjuet, hvor jeg innså at jeg må være klarere i spørsmålene jeg stiller. Samtidig som jeg så nytten av å begynne med transkriberingen så fort som mulig etter intervjuet er gjennomført.

Kvale (1997) skriver at dersom en skal lære seg å bli intervjuer, så må dette skje gjennom å øve på å intervju. Etter å ha gjennomført pilotintervjuet forstår jeg mer hva Kvale legger i dette. Jeg opplevde at pilotintervjuet hadde en nytteverdi på flere måter enn kun selve intervjuet. Det ga meg muligheten til å sette meg inn i det tekniske utstyret (lydopptaker), hvordan jeg bærer meg i rollen som intervjuer og hvordan jeg formulerer meg. Jeg ser likevel i etterkant at det kunne vært nyttig for meg å gjennomføre pilotintervjuet på en kandidat jeg ikke følte meg såpass trygg på. Selv om jeg følger informantene over en periode ville det gitt meg enda mer erfaring.

#### 4.5.3 Gjennomføring av intervju

Jeg gjennomførte tre forskningsintervjuer, fordelt over en periode på to måneder. Intervjuene varte mellom 48-90 minutter (se oversikt 2). Alle intervjuene ble gjennomført etter informantens ønske på deres arbeidsplass, hvor jeg tok på meg ansvaret for å organisere et møterom hvor vi kunne gjennomføre intervjuet uten noen forstyrrelser. Jeg ønsket at informanten selv valgte sted å gjennomføre intervjuet på, slik at vedkommende skulle føle seg trygg under intervjuet (Thagaard, 2013). I forkant av observasjonene fikk informantene utlevert informasjonsskriv og samtykkeskjema, som nå ble underskrevet. Jeg minnet også informanten om at deltakelsen i studiet eller utsagn til enhver tid kunne trekkes tilbake. Med godkjenning fra informantene ble alle intervjuene tatt opp med en taleopptaker. Disse opptakene var sentrale for meg under arbeidet med transkriberingen og analysen. Flere (Thagaard, 2013; Kvale, 1997; Krumsvik, 2019) anbefaler å notere underveis av intervjuet, noe jeg erfarte gjennom pilotintervjuet som en distraksjon fra selve samtalen mellom meg som forsker og informanten.

| Informant | Dato     | Varighet         |
|-----------|----------|------------------|
| Skole 1   | 06.12.18 | 48:18 minutter   |
| Skole 2   | 18.12.18 | 1:21:05 minutter |
| Skole 3   | 21.01.19 | 57:30 minutter   |

*Oversikt 2: Dato og varighet av intervju.*

Under gjennomføringen av intervjuene la jeg vekt på å lytte til kroppsøvlingslæreren sine erfaringer, opplevelser og perspektiver, noe som gav en balanse i intervjusituasjonen, inspirert av Fog (1994) sin beskrivelse av metodologisk relevant empati. I tillegg erfarte jeg at observasjonene hadde vært med å skape en felles opplevelse og kjennskap til hverandre. Dette opplevdes for meg å ha en positiv innvirkning på startfasen, noe som har stor betydning på atmosfæren videre i intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Sammen med veileder, diskutere vi det å være nysgjerrig på informantene sine erfaringer. Med rådet og intervjuets formål presiserte jeg derfor til informanten at ingen svar var feil og spørsmålene mine kom fra et sted av nysgjerrighet, ikke kritikk. Denne påpekningen anser jeg som viktig med tanke på at spørsmålene fra intervjuguide tok utgangspunkt i hendelser jeg hadde observert fra undervisningen, I og med at dette var mine observasjoner var det viktig å åpne opp for at informantene hadde andre perspektiver. Jeg ønsket ikke at informantene skulle oppleve å bli konfrontert eller føle de må forsvare seg. Mitt fokus i intervjusituasjonen var derfor å skape en atmosfære hvor det var trygt å dele opplevelser, historier og tanker (Kvale & Birkemann, 2015).

Intervjuguiden ble fulgt i relativt lik rekkefølge gjennom alle intervjuene. Ettersom oppsettet i intervjuguiden(e) er inspirert av «tre-gren» -metoden lot jeg informantene snakke ferdig, uansett om det var en anekdote eller digresjon. I min rolle som intervjuer arbeider jeg ut ifra dette å geleide samtalen tilbake til kjernen av spørsmålet. Atmosfæren i intervjusituasjonen skulle gi informanten rom til å fortelle, derfor var jeg oppmerksom på å ikke avbryte under selve fortellingen. Responsen på spørsmålene som omhandlet hendelser eller tanker fra observasjonene var fyldige og interessante. Flere av svarene tok meg som lytter tilbake til observasjonssituasjonen, hvor jeg fikk et innblikk i hvordan informanten opplevde og følte situasjonen jeg hadde sett utenifra. For å skape en bedre forståelse av dette velger jeg å vise til et kort utdrag fra et av intervjuene, hvor vi snakket om å tilpasninger i undervisningen for å få med elevene:

*«.. Ja, også sånn som i dag når vi hadde den appelsin-stafetten så tilpasset jeg jo med at det ikke nødvendigvis var det å være raskest. Heller legge det opp til at de skal gjette hvor lang tid de faktisk bruker på den».*

Samtalen under intervjuene hadde en god gjensidig flyt fremfor å være min utspørring av informantene. Underveis av samtalene tok jeg aktivt i bruk prober (Thagaard, 2013), eksempelvis bekreftende nikk for å vise at jeg lyttet informanten. Et annet virkemiddel jeg tok i bruk var kommentarer eller spørsmål for å bekrefte at jeg forstod svarene til informanten. Noe som eksempelvis kunne være kommentarer som «forstår jeg deg riktig når..» eller «mener du at..». Avslutningsvis spurte jeg om informanten ønsket å tilføye noe til svarene sine. Videre minnet jeg om at informanten til enhver hadde mulighet til å trekke seg og informanten kunne kontakte meg via telefon eller epost dersom det var noe spesielt. I tillegg minnet jeg om at alt ville bli behandlet konfidensielt og takket informanten for muligheten av å gjennomføre observasjon og intervju sammen med dem.

## **4.6 Arbeidet med analysen**

### **4.6.1 Sortering av feltnotater**

En inspirasjonskilde hos meg under observasjonene var som nevnt Merriam (1998, s. 97-98) sine seks strategier for å skrive feltnotat. Mine feltnotater ble først og fremst skrevet ned for hånd, hvor jeg skilte mellom «hva skjer» og «hvordan skjer det». Etter observasjonsøkten gjennomførte jeg en uformell samtale med informanten som omhandlet alt fra spesifikke situasjoner fra undervisningstimen til følelser som satt igjen hos informanten etter undervisningen. Samtalen finne sted mens vi sammen ryddet opp etter undervisningen i gymsalen eller på lærerværelset over en kaffekopp. Disse samtalene var betydningsfulle for mine feltnotater siden det skapte et større innblikk i hvordan undervisningen opplevdes og føltes for informanten. Samtalen åpnet i tillegg opp for refleksjoner og tanker hos meg som jeg selv kanskje ikke ville fått uten denne samtalen. Fangen (2010) henviser til Schatzman og Strauss (1973) sine tre ulike kategorier for å strukturere feltnotater. Den første kategorien omhandler observasjonsnotater uten for mye fortolkning, altså som på mitt feltnotat ble skrevet under «hva skjer». Andre kategori er teoretiske notater som omhandler refleksjoner, hvor jeg forsøker å utlede en mening fra en eller flere av observasjonsnotatene. Etter observasjonen og den uformelle samtalen med informanten satte jeg meg ned for å skrive mer utfyllende under feltnotatets «hvordan skjer det». I tillegg var det nyttig for meg å lage et dokument hvor jeg lot fingrene «fly» på tastaturet, hvor tankestrømninger jeg satt igjen med ble skrevet ned på papiret nesten ukritisk. Dette førte til mye datamateriale, men ga meg også gode refleksjoner og ideer som jeg tok med



meg videre i forskningsprosessen. Siste kategori av Schatzman og Strauss (1973) som henvises til i Fangen (2010) er metodologiske notater, hvor jeg skriver ned påminnelser eller instruksjoner til meg selv. Eksempelvis notater om hvordan jeg skal gå frem i neste observasjon eller egne følelsesmessige inntrykk (Fangen, 2010, s.108).

Jeg arbeidet med feltnotatene mine under hele observasjonsperioden, men strukturerte notatene grundig etter å ha fullført datainnsamlingen fra observasjonene. Jeg satt som sagt igjen med store mengder datamateriale, både fra observasjonsøktene og tankestrømningene. Feltnotatene ble finskrevet i et Word-dokument, og skrev disse ut i papirform. Inspirert av Fangen (2010) tok jeg i bruk markørpenner, der de forskjellige fargene indikerte hvert sitt tema. Samtidig som jeg noterte på et eksternt ark eller i marginen av dokumentet tanker og refleksjoner som kom til meg underveis av lesingen. Ut ifra relevant teori og annen forskning plukket jeg ut deler av datamaterialet som ville bli tatt i bruk i analysen. Det var viktig at utklippene fra materialet stod i kontekst til handlingen fra observasjonsøkten, men likevel ikke bestod av for mye tekst. Deler av materialet som ikke er relevant for analysen, er dermed fjernet og markert i teksten med tegnet: (..). Deretter samlet jeg datamaterialet fra observasjonene og intervjuene (les kapittel 4.6.3. Analysere og tolke).

#### **4.6.2 Transkribering**

Kvale og Brinkmann (2015, s.187) beskriver det å transkribere som «... å transformere, skrifte fra en form til en annen». I min transkriberingsprosess med å oversette talespråk til skriftspråk var det viktig å komme i gang med transkriberingen umiddelbart etter intervjuet. Intervjusituasjonen var dermed friskt i minne. Jeg transkriberte derfor alle intervjuene fortløpende, hvor selve arbeidet med hver enkelt tok mellom to til tre dager. Transkriberingen ble gjort manuelt av meg, hvor jeg oversatte lydopptaket til ordrett skriftlig tekst. Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) skal kroppsspråk, tonefall, latter og pauser inkorporeres i teksten for å kunne forstå det direkte sosiale samspillet av en samtale. Siden jeg er opptatt av informanten sine følelser, erfaring og opplevelser er slike elementer viktige for analysen. Transkribering er krevende, spesielt når det handler om slike elementer som er ikke-verbale (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte derfor i å transkribere så ordrett jeg kunne fra lydopptaket, hvor eksempelvis pauser vises gjennom «...» eller «eh...». Samtidig som jeg noterte kroppsspråk eller tonefall som for meg utmerket seg under

intervjuet. Selve skriftspråket er skrevet på bokmål, for å bevare informantene sin anonymitet. Transkriberingen var en omfattende prosess, hvor jeg endte opp med totalt 46 maskinskrevne sider.

Både Krumsvik (2019) og Kvale & Brinkmann (2015) tar for seg hvor paradoksalt det er at kvaliteten på intervjuet er omdiskutert, men ikke kvaliteten på transkriberingen. Jeg valgte, som allerede sagt å gjennomføre et pilotintervju. Dette er med på å sikre god intervjuereliasibilitet og intervjuvaliditet i transkripsjonsdelen av intervjuet. Eksempelvis hvilket tempo informanten snakker i eller plassering av lydopptaker i rommet (Krumsvik, 2019; Kvale & Brinkmann, 2015). En annen ting jeg var opptatt av under intervjuet, var å bekrefte og forsikre meg om at jeg forstod hva informanten fortalte. Jeg stilte derfor spørsmål som «forstår jeg deg riktig når...» eller «er det slik at...». I tillegg valgte jeg å lytte til lydopptaket enda en gang etter at intervjuet var ferdig transkribert for å styrke påliteligheten til transkriberingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel er det viktig å poengtere at selv med slike tiltak vil ikke transkripsjonen være *riktig* eller *nøytral*. Dette er på grunn av at prosessen fra tale til tekst kan medføre at deler av tankene til informanten går tapt på veien, eksempelvis kroppsspråk, informanten sin sjargong eller bruken av ironi (Krumsvik, 2019). For å sikre at jeg hadde forstått dem tilbød jeg informantene å lese gjennom transkripsjonene, men ingen av dem ønsket dette.

#### **4.6.3 Analysere og tolke.**

Det å analysere vil ifølge Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) si «å lete i data etter svar på spørsmål» (s. 22). En analyse er en spørsmålsdrevet prosess, fordi prosessen starter med at jeg spør, frem til jeg finner svar (Johannessen et al, 2018). I kvalitative forskningsprosjekter ender forskeren opp med store mengder datamateriale. Datamaterialet må derfor reduseres, håndteres og formidles ved hjelp av et rammeverk som gjør innholdet forståelig. I kvalitativ forskning er det ingen fasit for hvordan forskeren skal løse dette, men oppgavens teori, forskningsspørsmål og forskeren sin forståelse er et godt utgangspunkt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Analyseprosessen er en kontinuerlig prosess som ifølge Nilssen (2012) skal følge forskeren gjennom hele forskningsprosessen, og starter allerede i intervjusituasjonen. Det er likevel vanlig å skille mellom hva som er analyseprosessen i forskningsprosjektet, hvor det handler om å organisere, tolke, forenkle og sammenfatte datamaterialet for å besvare forskningsspørsmålet (Johannessen et al, 2018).

Ifølge Johannessen (et al, 2018) er kvalitative analyser en dynamisk prosess, hvor forskeren grubler, ombestemmer seg, og prøver og feiler og prøver på ny (s. 26). Som Nilssen (2012) belyser, opplevde jeg at min analyseprosess startet i det jeg begynte å innhente datamateriale. Det vil si hvordan tanker og refleksjoner strømmet til meg underveis i prosessen, altså *stream of consciousness* (Fangen, 2010). I forhold til observasjonene skrev jeg disse i marginen av feltnotatene mine, og i et eksternt dokument underveis av transkriberingsprosessen. Vanligvis vil analysen og fortolkningen gli over i hverandre, men å *analysere* handler om å dele noe opp i biter og *tolke* betyr å sette noe inn i en større sammenheng (Johannessen et al., 2010, s. 164). Fangen (2010) mener det å skille mellom gjennomføring av observasjon og analyse blir kunstig, på grunn av hvordan analyseprosessen også starter fra første stund i feltstudier. Jeg velger likevel å dele disse to for ordens skyld i oppgaven, hvor jeg i dette kapitlet primært vil ta for meg den delen av analysen som foregår etter feltarbeidet er avsluttet (Fangen, 2010).

Jeg velger å benytte meg av en tematisk analyse i denne oppgaven, hvor jeg tar utgangspunkt i Johannessen (et al, 2018) sin tilnærming til analysen. Det er en grundig og fleksibel tilnærming i prosessen av en kvalitativ analyse, både intervju og observasjon kan inkluderes dersom alt datamaterialet er i skriftform. Tematisk analyse vil si at jeg ser etter *temaer* i datamaterialet mitt, altså «en grupperinger av data med viktige fellestrekk» (Johannessen, et al, 2018, s. 280). Jeg vil gjøre rede for de ulike trinnene i analyseprosessen med utgangspunkt i min gjennomføring.

Analyseprosessen min startet med å skaffe meg en oversikt over datamaterialet. Dette gjorde jeg ved å lese over datamaterialet flere ganger. Underveis av lesingen skrev jeg stikkord og korte tanker ned i marginen av arket, som for eksempel «følelser» eller «hva er det meningen at eleven skal lære her?». Johannessen (et al, 2018) trekker frem at det ikke er nødvendig å grave seg ned i detaljene av materialet i denne fasen. Poenget er heller å skaffe seg en oversikt over materialet som helhet. Mitt neste steg i analyseprosessen var å identifisere tema i datamaterialet. Inspirert av Johannessen (et al, 2018) bestemte jeg meg for å skrive ut datamaterialet i papirform, og gå til innkjøp av et regnbuespekter med markeringstusjer. Mitt fokus under identifiseringen var ha å noen spørsmål i bakhodet imens jeg gikk igjennom datamaterialet. Et spørsmål kunne for eksempel være «hva handler dette om?» eller «hvordan bruker deltakeren sin kunnskapsbase her?». Slik leste jeg gjennom datamaterialet flere ganger, hvor jeg opplevde at nye og dypere refleksjoner og

assosiasjoner dukket opp for hver gang. Jeg brukte aktivt fargekoder for å markere de ulike temaene imens jeg leste, det var et godt hjelpemiddel for å skille de fra hverandre. Jeg var påpasselig med at jeg ikke markerte store deler med tekst, men heller ett poeng av gangen (Johannessen, et al, 2018). I mitt tilfelle var temaene i hovedsak bestemt på forhånd med tanke på intervjuguiden min, men ettersom jeg benyttet meg av et semistrukturert intervju var rekkefølgen av temaene preget av åpenhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg opplevde at nye temaer dukket opp under arbeidet med koding av datamaterialet. Siste steg i analyseprosessen var selve skrivingen av datamaterialet som ble tatt med i hvert av temaene.

## **4.7 Ethiske overveielser**

Krumsvik (2019) beskriver forskningsetikk som å se på forskning i relasjon til normer og verdier i samfunnet (s. 205). De etiske prinsippene skal følge forskeren gjennom hele forskningsprosessen, og bygger på å ivareta personvernet og sikre troverdighet av forskningsresultatene. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer forskningsetikk blant annet å ta for seg forskerrollen, krav om formell godkjenning av forskningen, krav om frivillig og informert samtykke, og kravet om konfidensialitet.

De etiske overveielserne har vært avgjørende i møte med veivalg og utfordringer i mitt forskningsprosjekt. Det har vært et godt hjelpemiddel, hvor jeg har fått inspirasjon til eventuelle løsninger. Samtidig har retningslinjene også krevd et par (nødvendige) omveier. Takket være de etiske retningslinjene sitter jeg igjen med flere refleksjoner og dypere forståelse av egne avgjørelser.

### **4.7.1 Forskerens rolle og førforståelse.**

Ifølge Fangen (2010) er etiske dilemmaer i all forskning, men spesielt i observasjonsstudier fordi forskeren kan oppleve å komme tett på forskningsdeltagerne. Det innebærer å ta stilling til flere etiske overveielser, og for meg innebar det en del utfordringer hvor jeg har måttet gå i «tenkeboksen». I kvalitativ forskning anses forskeren som det viktigste instrumentet, så for å kunne gjennomføre et godt etisk forskningsprosjekt krever det at jeg reflekterer over egen forskerrolle og førforståelse (Johannessen et al., 2015).

Fangen (2010) peker på at du alltid vil ha en førforståelse før du begynner med din forskning, hvor denne gradvis modifiseres etter hvert som forskeren tilegner seg kunnskap (s. 47). Forforståelsen kan defineres som forskeren sine erfaringer og forestillinger om temaet som skal forskes på (Kvale & Brinkmann, 2015). I dette tilfelle er kroppsøvlingslæreren sin profesjonelle kunnskap hovedtemaet. Min forståelse har blant annet røtter i erfaringer og kunnskap jeg har tilegnet meg som kroppsøvlingslærerstudent de siste seks årene. Spesielt fra de ulike praksisperiodene, hvor jeg fikk en forståelse om hvor kompleks det å undervise i kroppsøvlingsfaget er. Etter praksisperiodene mine opplevde jeg å sitte igjen med flere ubesvarte enn besvarte spørsmål i forhold til hva en god kroppsøvlingslærer egentlig er. Jeg mener kroppsøvlingslæreren har potensiale til å være med å ha en positiv virkning hos eleven, noe som medfører at jeg føler et ansvar for å være faglig oppdatert i fremtidige yrkesutøvelser. Jeg ønsker å forstå hvordan kroppsøvlingslærere sin kunnskapsbase utvikles og er sammensatt, samt hvordan dette kommer til uttrykk i deres undervisning.

Jeg forberedte meg med å lese relevant litteratur og tidligere forskning på feltet. Ifølge Fangen (2010) er det et ideal å gå inn i feltet med et åpent sinn, men samtidig med kunnskap nok til å tilnærme deg feltet på en hensiktsmessig måte. Jeg opplevde at min forståelse økte i større grad ute i selve feltet og med deltakerne. I forskerrollen har mine egenskaper og væremåte en relevans for hvordan jeg etablerer kontakt med deltakerne.

#### **4.7.2 Formell godkjenning av forskningsprosjektet.**

Et forskningsprosjekt som innebærer nær kontakt mellom forsker og personer som skal studeres har forskeren meldeplikt. Dette er for å ivareta informantene sin anonymitet og personvern (Thagaard, 2013). Jeg søkte om godkjenning hos Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Ifølge Norges Idrettshøgskole sin etiske komite var det ingen potensiale for skade og belastning hos forskningsdeltakerne, og derfor tilstrekkelig med godkjenning fra NSD.

Mitt forskningsprosjekt ble sendt inn til NSD for godkjenning, hvor det senere ble godkjent (08.10.2018). Søknaden til NSD inneholdt et informasjonsskriv, samtykkeerklæring, intervjuguide og en prosjektskisse. Etersom jeg har tatt et valg om å utsette datoen for innlevering av min masteroppgave, ble jeg nødt til å oppdatere disse dokumentene og

på nytt få godkjent av NSD. Et nytt meldeskjema ble sendt inn, der den siste godkjennelsen fra NSD ble mottatt 28.11.2019. Godkjennelsen fra NSD er lagt ved som vedlegg 1. Jeg informerte deltakerne via e-post om at forskningsprosjektet ble utsatt til 05.06.2020.

#### **4.7.3 Frivillig og informert samtykke.**

Informert samtykke (vedlegg 2) er et informasjonsskriv som tar for seg hva deltakelse i prosjektet innebærer, deres mulighet for å trekke seg når som helst, anonymitet, studiens formål og eventuelle fordeler/ulempes med å delta (NESH, 2014).

I mitt tilfelle ønsket jeg å følge informantene over en viss periode, på grunn av delmetoden observasjon. Jeg så det derfor som nødvendig å gi mulige deltakere tilstrekkelig informasjon om hva deres deltakelse ville innebære. De mulige deltakerne fikk i tillegg et informasjonsskriv. Jeg oppfordret dem til å kontakte meg dersom det dukket opp spørsmål eller var interessert i å delta i prosjektet, samt levere tilbake et signert informasjonsskriv. Ifølge Thagaard (2013) er informasjonsskriv/informert samtykke problematisk. Dette er på grunn av at fyldig informasjon om forskningsprosjektet kan ha innvirkning på informanten sin adferd under datainnsamlingen. I mitt tilfelle informerte jeg bare om prosjektets formål i korte trekk og ønsket målgruppe. I forhold til kvalitativ forskning bygger det uansett på en viss form for fleksibilitet, hvor det kan oppstå endringer i undersøkelsesopplegget underveis. Derfor vil det være vanskelig å basere seg på fullstendig informasjon om prosjektet (Thagaard, 2013). Jeg fulgte mine informanter over en viss periode, hvor informantene kunne stille spørsmål om forskningsprosjektet og deres deltakelse underveis.

#### **4.7.4 Konfidensialitet.**

Konfidensialitet handler om å beskytte deltakerne mot å bli identifisert (NESH, 2014). I forhold til kvalitativ forskning peker Fangen (2010) på dersom forskeren offentliggjør informasjon som er mulig å identifisere informanten, må informanten det gjelder samtykke til at informasjonen skal frigis. Utenom dette er vanlige måter å sikre konfidensialitet å endre navn, stedsnavn og annet som kan avsløre enkeltpersoners identitet (s. 196). For å styrke deltakerne sin anonymitet har alle fått tildelt fiktive navn, hvor disse navnene blir tatt i bruk gjennom hele metode- og analyseprosessen. Det eneste som kommer frem i oppgaven er at deltakerne sin arbeidsplass har tilhørighet i Oslo, trinnene de underviser

på og deres utdanningsløp. Alt av datamateriale vil bli slettet etter at dette forskningsprosjektet er avsluttet.

## **4.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet.**

### **4.8.1 Validitet.**

I kvalitativ forskning handler validitet om gyldigheten av forskerens tolkning av data, det er altså et spørsmål om forskningen virkelig måler det den skal måle (Fangen, 2010). Thagaard (2013) mener at forskeren bør gå kritisk gjennom sitt grunnlag for sin egen tolkning og vise leseren veien til hvilke forståelser oppgaven resulterte i. Dette innebærer at forskeren er transparent og pålitelig i sin bruk av metoder for datainnsamling og analyse av dataen. I tillegg handler dette om å gjøre rede for prosjektets fremgangsmåter, relasjon og reflektere over egen posisjon under feltarbeidet (Halvorsen, 2008).

I hele oppgaven har jeg forsøkt å være transparent i forhold til mine fortolkninger, blant annet gjennom å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for mine konklusjoner. Jeg har underveis satt søkelys på å ha kvalifiserte begrunnelser for undersøkelsens konklusjoner, blant annet ved å vise til tidligere forskning på feltet og relevant teori. Thagaard (2013) vektlegger at enhver tolkning fra datamaterialet som presenteres må grundig begrunnes. Mitt fokus har derfor vært å grunngi hvordan jeg har kommet frem til det som blir presentert. Jeg har redegjort for mine erfaringer gjennom metodekapittelet, for eksempel hvordan jeg opplevde det som utfordrende å skaffe informanter oppfylte mine kvalifikasjonskrav. I tillegg var mine informanter menn, dette med kjønn kan ha innvirkning under innsamlingen av datamaterialet.

Ved at jeg forsker i eget felt opplevde jeg til en viss grad å være «innenfor». Jeg har en forståelse av profesjonell kunnskap i kroppsøvingfaget på grunn av mitt utdanningsløp rettet mot kroppsøvingssyrket, samt arbeidserfaring fra å undervise i dette. Thagaard (2013) hevder at forskerens tolkning utvikles i relasjon til egne erfaringer, men at det på samme tid kan føre til at forskeren overser det som er forskjellig fra egne erfaringer (s. 206). Jeg opplevde likevel at min posisjon under observasjonene var ny for meg, ettersom jeg nå skulle observere undervisningen fremfor det å undervise selv. Blikket mitt var farget av mine erfaringer, men rollen som observatør ga meg en ny synsvinkel på feltet. Se

kapitel 4.7.1. Etter hver observasjon hadde jeg og informanten en uformell samtale om hendelser fra undervisningen, samt et dybdeintervju på slutten av perioden. Dette ga meg muligheten til å få en dypere forståelse av informanten sine avgjørelser og handlinger i undervisningen, samtidig få et innblikk i hvordan hendelsene fra undervisning opplevdes for dem.

#### **4.8.2 Reliabilitet.**

Reliabilitet handler i kvalitativ forskning om troverdighet og konsistens i forskningsresultatene. Troverdighet er knyttet til tilnæringsmåten, innsamling, tolkning, analyse og rapportering (Halvorsen, 2008). Halvorsen (2008) trekker også frem at forskeren sine personlige verdier og interesser kan virke inn på forskningsprosessen. Konsistens er knyttet til hvorvidt resultatene kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Når det gjelder kvalitativ forskning er det ikke mulig å gjennomføre helt tilsvarende undersøkelser. Det er på grunn av hvordan kunnskapen utvikles gjennom den sosiale relasjonen som utspiller seg mellom forsker og informantene. I tillegg vil forskeren sin førforståelse variere, som blant annet vil ha virkning på hvilke oppfølgingsspørsmål som blir stilt under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Fangen (2010) er reliabilitet i denne forstand såpass vanskelig at flere samfunnsvitere argumenterer for å redefinere reliabilitetsbegrepet.

Thagaard (2013) hevder at selv om reliabilitet er vanskelig å få fatt på i kvalitativ forskning, dreier det seg i hovedsak om hvordan forskeren argumenterer for måten datamaterialet er fremskaffet gjennom forskningsprosessen. Jeg har derfor vært nøye med å forklare blant annet mine fremgangsmåter i forskningsprosessen, informantene og meg i rollen som forsker. Jeg vil spesielt legge vekt på et sentralt element av datainnsamlingen min, nemlig intervjuguiden. Jeg la ned mye tid i formuleringen av spørsmålene. Både for at de skulle være konkrete, men samtidig være åpne nok til at informanten fikk rom nok til å reflektere over dem. Samtidig var det viktig at spørsmålene ikke var ledende, slik at min formulering ikke virket inn på informanten sitt svar.

En utfordring jeg hadde som kan være relevant i forhold til oppgavens reliabilitet, er min erfaringsbakgrunn når det kommer til delmetoden observasjon. Johannessen (et al, 201) peker på at observasjon er verdiladet og kontekstavhengig, hvor forskerens erfaringsbak-



grunn i stor grad virker inn på hvordan forskeren tolker de ulike observasjonssituasjonene. Mitt fokus under observasjonsøktene var derfor å skrive gode og detaljerte beskrivelser av konteksten, og gi fylldige begrunnelser av min tolkning. Fangen (2010) hevder at å vurdere reliabiliteten av feltnotater er utfordrende, men legger vekt på at forskeren sin selvkritiske vurdering på om det viktigste fra observasjonssituasjoner er et godt utgangspunkt.

## 5. Resultat og diskusjon

I dette kapitlet presenterer jeg mine funn. Jeg har valgt å bygge opp analysen ved å være nær informantenes utsagn og videre drøfte dette, med bruk av tidligere teori og forskning, samt mine egne tolkninger. Jeg velger å løfte frem informantene sitt eget språk og handlinger fra observasjonsøktene jeg gjennomførte. Dette vil forhåpentligvis være med på å gi en helhetlig diskusjon rundt temaene som vil bli presentert, samtidig som jeg anser det som sentralt i å belyse og besvare oppgavens forskningsspørsmål.

### 5.1 Presentasjon av utvalget

Jeg velger å inkludere deres beretninger og erfaringer fra kroppsøvfaget, relasjon til egen kroppsøvfaglærer, tidligere og nåværende interesse i forhold til fysisk aktivitet, fritidsinteresser, utdanning, relevant arbeidserfaring og kort deres tanker om hvilke type kroppsøvfaglærer de ønsker å være. Jeg velger å inkludere dette, fordi jeg forstår profesjonell kunnskap også som noe personlig og nært. Deltakerne sin plassering i den sosiale konteksten er en betydningsfull dimensjon i forhold til deres profesjonelle kunnskap (Heggen, 2008). Deltakerne sine historiske relasjoner, handlingsmønstre og persepsjonsmåter anser jeg som en del av det å forstå helheten av deres nåværende profesjonelle kunnskap.

#### 5.1.1 Adrian

Adrian forteller at han alltid har hatt et positivt forhold til det å være i fysisk aktivitet. Under oppveksten drev han i mange år med fotball og skiidrett. Han trivdes godt i kroppsøvfaget når han selv var elev, og beskriver seg selv som en «*typisk fotballgutt*». I dette legger Adrian det å mestre de tradisjonelle ballidrettene og basisferdigheter godt i undervisningen. Han følte seg derimot ikke spesielt god i dans og «*synes det var helt pyton å ha turn*». Han legger til: «*jeg husker jeg tenkte i ettertid at jeg skjønnte ikke hvorfor vi måtte ha turn, fordi jeg brukte så mye tid på det og det skapte bare mistrivsel*». Adrians forhold til sine kroppsøvfaglærere beskriver han som distansert og «*av den gamle skole*», hvor deres forhold var et «*gammeldags lærer-elev forhold, hvor det var veldig avstand*». Samtidig forteller han om en annen som var «*en typisk lærer som ikke har noe form for formell kompetanse. Han bare slengte ut en innebandy-ball og satte i gang*».

I dag er Adrian fortsatt opptatt av trening og fysisk aktivitet. Han driver med aktiviteter som svømming, styrketrening og løping. Etter en lang dag på jobb forteller Adrian at han *«stikker så fort jeg kan»* for å koble av på trening. Adrian har arbeidet som kroppsøvingslærer siden 2010, og underviser i både kroppsøving og breddeidrett på videregående nivå. Adrians utdanning består av en bachelorgrad i psykologi, mastergrad i idrettsvitenskap og praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Han har i tillegg et år med samfunnsfag, men underviser ikke i dette. Adrian har lang arbeidserfaring som personlig trener. I yrket som kroppsøvingslærer er Adrian opptatt av å tenke langsiktig og at elevene skal trives i undervisningen hans.

### **5.1.2 Olav**

Olav har gjennom oppveksten vært glad i fysisk aktivitet og drever aktivt med ishockey. Han forteller om et positivt forhold til kroppsøvingsfaget fra når han selv var elev, og beskriver det som det *«mest populære faget»* på skolen. Han husker at *«vi gutta elsket å holde på. Uansett hva det var (av aktiviteter), både i timen og i friminuttene»*. Olav har gjennom tiden hatt et godt forhold til sine kroppsøvingslærere, men legger likevel til at det er et par opplevelser som har gjort inntrykk på han: *«De hadde ikke med meg å gjøre, men med medelevene mine. Jeg husker at vi hadde en kroppsøvingslærer på barneskolen som stilte alle på linje, og så gikk han bort til de som ikke hadde sko og så tråkket han de på tærne. Så sa han sånn: så vondt gjør det å ikke ha på sko i timen. Det var en av to, så den andre var en elev som løp veldig sakte når vi løp rundt i salen. Så tok læreren tak i han og så lå han liksom slepende etter læreren rundt og rundt i salen»*.

I dag har Olav arbeid som kroppsøvingslærer siden 2007 på den aktuelle skolen. I tillegg til kroppsøving, underviser han i matematikk. Olav sitt forhold til fysisk aktivitet i dag er generell styrketrening. Utdanningsløpet til Olav består av en bachelorgrad i fysisk aktivitet og helse, et årsstudium i idrett og praktisk-pedagogisk utdanning. Han forteller at det er på grunn av hans egne kroppsøvingslærere fra videregående som inspirerte han til dette yrket. Det var spesielt det herlige og idrettspregede miljøet lærerne hans hadde som inspirerte. Olav har lang erfaring som ishockey-trener på forskjellig nivåer, det vil si fra *«skøyteskjæra til landslaget»*. Han har tatt med seg den sosiale-biten fra årene med ishockey, samt fokuset på samarbeid, det å være respektfulle ovenfor hverandre og *«kunne tulle, men også være seriøs på samme tid»*. Som kroppsøvingslærer er Olav opptatt av at skal bli presentert for et bredt spekter av aktiviteter og trives i undervisningen hans.

### 5.1.3 Tore

Tore har gjennom oppveksten hatt et positivt forhold til fysisk aktivitet, og drev aktivt med fotball, ishockey og innebandy. Tores forhold til kroppsøvfingsfaget fra når han selv var elev beskriver han med et smil som *«et av de fagene jeg syntes var mest morsomt»* (..) *«(Jeg) kunne sikkert godt kjenne på frustrasjonen over at de andre ikke fikk til det samme som meg, så jeg kjenner meg igjen i mange av de gutta i dag ... Men jeg tror at jeg passa på at alle var med og sånn da»*. Tore har gjennom årene hatt et bredt spekter av forskjellige typer kroppsøvfingslærere, både på godt og vondt. Tore beskriver et godt minne: *«Jeg husker at han ene læreren vi hadde, ble med å spille badminton med oss, og jeg ble så støl dagene etter, men akkurat det at han ble med synes jeg var ekstremt kult»*. Et annet minne som ikke er like positivt: *«Det å dele opp jentene og guttene ... nesten hver eneste gang, fordi det er gøy å spille med de andre guttene. Det er ikke noe å ta med seg for eksempel»* (..) *«I forhold til vurderingssituasjoner, hvor det å gjøre den så enkel eller lite farlig som mulig. Altså at man ikke skal stå foran klassen å slå hjul, men heller gjøre det på en smidig måte som mulig»*.

I dag har Tore arbeidet som kroppsøvfingslærer siden 1999, hvor 11 av disse årene har vært på den aktuelle skolen. Hans utdannelsesbakgrunn består av en bachelorgrad i kroppsøving og engelsk, og en mastergrad i «Kristendom, religion, livssyn og etikk» (KRLE). Sammen med kroppsøving, underviser han også i KRLE på et ungdomsskoleni-vået. Tore er fortsatt glad i å være i fysisk aktivitet, som styrketrening og løping. Som kroppsøvfingslærer er Tore opptatt av at undervisningen skal oppleves som givende, hvor det skal være rom for å prøve og feile. Han legger ved at *«jeg prøver å legge mest til rette for at de fleste føler de har fått til noe»*.

### 5.1.4 Foreløpig oppsummering av deltakerens erfaringer

Ut ifra Adrian, Tore og Olav sine beskrivelser kommer det frem hvordan alle hadde et godt forhold til fysisk aktivitet og idrett. Alle deltakerne uttrykker at fysisk aktivitet var fremtredende for deres trivsel i kroppsøvfingsfaget, og at kroppsøvfingsfaget var et av deres favoritt skolefag under oppveksten. Tore og Adrian trekker frem hvordan de opplevde mye mestring fysisk aktivitet og idrett. Sett i lys av Bourdieu velger en person sin egen utdannelsesretning og smak, men det er ikke et fritt eller uavhengig valg. Det er derimot personens habitus som ligger til grunn for avgjørelsen, hvor livets hendelser og erfaringer er med å forme ens tanker og oppfatninger (Aakvaag, 2008). Sosialisering og eksponering

i ung alder har en sterk innflytelse på en persons habitus (Wilken, 2008). Ut ifra deltakerne beskrivelser kan det dermed tolkes som at deres sosiale posisjon gjennom oppveksten, har vært betydningsfull for deres yrkesvalg. I deltakernes tilfelle befinner deres sosiale posisjon seg innenfor det sosiale feltet idrett. Deres erfaringer står i sammenheng med tidligere forskning (Christensen, 2002; Lundvall & Mechbach, 2004) som viser at kroppsøvlingslærere velger yrket blant annet på bakgrunn av en interesse for fysisk aktivitet og idrett.

Sett i lys av deltakernes positive erfaring fra idrett og fysisk aktivitet kan det tyde på at deltakerne innehar en høy fysisk kroppslig kapital, fra det sosiale feltet idrett. Som Christensen (2002) trekker frem er en kroppsliggjort fysisk kapital i form av idrettslige ferdigheter ansett som en sentral del av kroppsøvlingslærerens egen faglige identitet, selvbilde og autoritet. Sosiale felt kan berøre og virke inn på hverandre, og hva som verdsettes og anses som verdifullt i et felt er bestemt av deltakerne (Aakvaag, 2008; Gripsrud, 2015). Ut ifra deltakernes beskrivelser kan det tolkes som at deres fysisk kroppslige kapital i det sosiale feltet idrett, har hatt en virkning på hva de verdsetter av ferdigheter og kunnskap i det sosiale feltet kroppsøving. Adrian trekker for eksempel frem negative erfaringer med turn og dans fra når han selv var elev. Han beskriver seg selv da som en «*typisk fotballgutt*», som heller trivdes godt i de tradisjonelle ballidrettene. Adrian velger å ikke inkludere turn og dans i sin praksis, på bakgrunn av hans erfaringer om at aktivitetene skapte mistrivsel og «kastet» bort tiden i undervisningen. Ut ifra Adrians utsagn er det en forståelse om at turn- og danseferdigheter har en lav status i det sosiale feltet kroppsøving, sammenlignet med de tradisjonelle ballidrettene. Adrians fysisk kroppslige kapital har i dette tilfelle en sterk innflytelse på det sosiale feltet som elevene blir introdusert for i kroppsøving (Aakvaag, 2008; Gripsrud, 2015).

Tores utsagn belyser også hvordan hans fysisk kroppslige kapital har en innvirkning på hva slags kunnskap og ferdigheter som verdsettes i det sosiale feltet i kroppsøvlingsundervisningen. I Tores beskrivelse av eget forhold til kroppsøvlingsfaget som elev kommer det frem at han opplevde mye mestring i undervisningen. I beskrivelsen viser han til det å bli frustrert over at «*de andre*» i klassen ikke presterte like godt som han. Det er også derfor han kjenner seg igjen «*i mange av de gutta i dag*». I Tores formulering skiller han mellom «*gutta*» og «*de andre*». Ifølge Reimers (2007) er «*de andre*» alle dem som ikke anser seg selv som heterofile, eller som er gutt ut ifra Tores formulering. Språket til Tore

viser til tatt-for-gitte antakelser og heteronormative normer om at kroppsøvfingsfaget er et kjønnet fag (Eng, 2002; Reimers, 2007; Larsson et al, 2009; Walseth & Hæhre, 2014; Ferry & McCaughtry, 2015). Tores formulering kan samtidig tolkes som at det å utvise typisk maskuline ferdigheter som styrke og konkurranseinstinkt har en høy status i det sosiale feltet kroppsøving. Sammenlignet med for eksempel ferdigheter som samarbeid eller estetiske aktiviteter (Evans, 2004). Den kunnskapen og ferdighetene som har høy status hos kroppsøvfingslæreren er også de som gir høy status i det sosiale feltet kroppsøving, for eksempel i form av karakter (Standal, 2015). Ut ifra beskrivelsene til Adrian og Tore, viser det at eksponering gjennom oppveksten direkte og indirekte er med på å forme deltakerne til sin fremtidige rolle som kroppsøvfingslærer (Heggen, 2008).

Sammenfallende for deltakerne er et teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag som er knyttet til deres utdanningsbakgrunn (Dahl, 2016). Alle deltakerne viser til erfaringer fra tilgrensende felt, som de har overført til sin nåværende yrkesutøvelse som kroppsøvfingslærer. Det vil si Adrian som trekker frem erfaring fra årene som personlig trener, Olav ser nytten av idrettsverdens fokus på samarbeid og respekt ovenfor hverandre, og Tore som bevisst har tatt med seg erfaringer med egne kroppsøvfingslærere. Alle deltakerne har inkorporert disse kunnskapselementene i sin yrkesutøvelse, på bakgrunn av hvilke praktiske krav de anser at deres profesjonsutøvelse stiller til dem. Uansett om kunnskapselementene deltakerne trekker frem har en tilhørighet i tilgrensende kunnskapsfelt, er dette blant elementene som skaper deres meningsfylte helhet i praksis (Grimen, 2008). Alle deltakerne belyser også at de ønsker at elevene deres skal trives og mestre i undervisningen, på lik linje som deltakerne gjorde under oppveksten.

## **5.2 Deres forståelse av kroppsøvfingsfagets formål**

Måten deltakerne forstår og tolker kroppsøvfingsfaget formål vil ha en konsekvens for deres profesjonelle kunnskap, som for eksempel hvilke kunnskaper og kompetanser deltakerne anser som verdifulle for oppnå fagets formål. En kroppsøvfingslærers kunnskapsbase er bred og kompleks, og det er læreren selv som må skape de meningsfylte sammenhengene imellom disse elementene i praksis (Grimen, 2008). Samtidig vil deres forståelse være med å gi et innblikk i hvordan deltakerne prioriterer, planlegger og vurderer i

kroppsøvningsfaget. Deres forståelse vil også ha en samfunnsmessig konsekvens, fordi deres forståelse legger samtidig rammene for hva eleven blir eksponert for og lærer i undervisningen (Moen og Rugseth, 2018).

Deltakerne beskriver sin forståelse av kroppsøvningsfaget formål slik:

*«Hovedmålet med faget er jo denne livslangebevegelsesgleden» (..) «Veien til livslangebevegelsesglede går da gjennom det å lære, som også da er en legitimering av faget, min rolle, læring av ferdigheter som gjør at de faktisk mestrer og som da vil forhåpentligvis bidra til denne livslangebevegelsesgleden. Også tenker jeg da også i tillegg til læring tror jeg at de må kunne ha det gøy er en viktig del av det å få et viktig forhold til fysisk aktivitet» (Adrian).*

Adrian viser til livslangebevegelsesglede. Han trekker frem sin forståelse om at dette oppstår gjennom læring av fysiske ferdigheter. Adrian vektlegger et fysisk fokus i sin undervisning. Hans tankesett er knyttet til idrettsverden, der fysiske ferdigheter og prestasjon står i sentrum. I tillegg trekker Adrian frem at kroppsøvningsfaget skal være gøy for elevene, og at det er nødvendig for å få et godt forhold til fysisk aktivitet.

*«Hovedmålet er jo at de skal være i aktivitet resten av livet» (..) «Målet er jo at de skal få til noe, fordi jeg tror at om man mestrer noe så gjøre det at man også har lyst til å gjøre mer da. Det kan både være mer av det samme eller noe annet. Det å få til noe gjør noe med humøret og lysten til å legge inn mer innsats. Også det å presentere et bredt spekter av aktiviteter, sånn at kanskje noen finner noe de har lyst til å gjøre mer av» (Olav).*

Olav viser til at kroppsøvningsfaget skal tilrettelegge for at eleven er i aktivitet livet ut. Han viser en forståelse om dette oppstår gjennom at eleven opplever mestring. I sin undervisningen er han derfor opptatt av å presentere et bredt spekter av aktiviteter for eleven. I håp om at eleven finner en aktivitet som gir dem meningsfull kroppslig læring, og kanskje ønsker ta med seg videre i livet. Olav trekker frem hvordan en mestringsfølelse er med på å endre humøret til eleven, og øker elevenes innsats.

*«Det er alltid utgangspunktet med dette formålet da, hvor det skal være en glede eller morsomt eller gøy. Det skal ikke være sånn at du kommer til kroppsøvningsstimen også blir det noe sånn «dette skal jeg iallfall ikke være med på» og gir en dårlig opplevelse» (..) «Jeg prøver å legge mest til rette for at de fleste føler at de har fått til noe» (Tore).*

Tore viser til en forståelse om at kroppsøvfingsfaget skal gi elevene gode opplevelser gjennom et bredt spekter av aktiviteter, og at det skal tilrettelegges for at elevene skal oppleve mestring. På lik linje med Adrian og Olav, trekker også Tore frem hvordan kroppsøvfingsfaget skal oppleves som gøy og morsomt for eleven. Denne forståelsen virker dermed som å være en godt innarbeidet norm når det kommer til kroppsøvfingsfagets formål. Spørsmålet blir derimot hva gøy i kroppsøvfingsfaget vil si, og hvilke kunnskaper og kompetanse krever en slik målsetting av læreren. Vil det si å undervise i fysiske ferdigheter, konkurransebaserte aktiviteter, samarbeidsøvelser eller det å gi elevene rom for å uttrykke sine følelser gjennom eget bevegelsesmønster. Ut ifra deltakernes utsagn kan det vitne om forskjellige underliggende ideer om hva det vil si å «ha det gøy». Aaland og Engelsrud (2018) peker på at lærers tolkning av kroppsøvfingsfagets formål forteller hvilke forståelser som også er tilgjengelig for dem.

Sett i lys av Bourdieu er kroppsøvfingslærerens habitus et produkt av livet de har levd under visse sosiale betingelser (Aakvaag, 2008). Dermed er kroppsøvfingslærerens forståelser av faget formål knyttet til hva de selv har blitt eksponert og introdusert for gjennom tiden. Gjennom eksponering og introdusering vil de tilegne seg en form for praktisk kunnskap og kompetanse som er integrert som varig og kroppsloggjorte disposisjoner, og som har en innvirkning på hvordan kroppsøvfingslærerne tolker og forstår fagets formål (Aakvaag, 2008; Standal, 2015). Habitus er aldri uten spor fra deres bakgrunn, men blir heller aldri helt ferdig. Sosial posisjoner gjennom oppveksten har stor betydning for kroppsøvfingslærernes habitus, samtidig som utdanning og yrkespraksis senere i livet også er med å forme den (Aagre, 2016). Ut ifra deltakernes beskrivelser angående deres sosiale posisjoner i idrettsfeltet, kan det tolkes å ha hatt enn innvirkning på deres forståelse av fagets formål. Det vil si et fokus på fysiske ferdigheter, prestasjon og deltakelse i ulike idretter. Dette står i sammenheng med Ferry og McCaughtry (2015) som peker på at tidligere erfaringer fra idrettsverden og fysisk aktivitet har stor betydning for hvordan kroppsøvfingslærerne forstår fagets formål. Sammenfallende for deltakerne er at kroppsøvfingsfaget skal være med å tilrettelegge for at elevene er aktivt liv ut, men som Kirk (2010) trekker frem er et idrettsfokus i kroppsøvfingsfaget ikke et godt utgangspunkt for læring. Det er på grunn av hvordan elevene blir satt til å reprodusere idrettslige bevegelsesmønstre uten å reflektere over hvorfor de gjør det. Dette skaper hverken læring eller motivasjon til å fortsette med aktiviteten hos eleven (Kirk, 2010). Ut ifra deltakernes forståelse er det et fysisk fokus. Det vil ha betydning for hvilke kunnskaper og ferdigheter



kroppsøvlingslæreren anser som verdifulle i undervisningen (Heggen, 2008). Deres krav til sin profesjonelle kunnskap vil dermed være bygget på å reprodusere fysiske, bevegelsesmessige og idrettslige aktiviteter. Dette viser hvordan deltakernes forståelse av formålet er inspirert av et idrettsfelt, fremfor et kroppsøvlings felt.

### **5.3 En god relasjon**

Det å kunne tilrettelegge for en god relasjon mellom lærer og elev er en sentral del av en kroppsøvlingslærers profesjonelle kunnskap (Dahl et al, 2016). En god relasjon bygger blant annet på respekt, toleranse og empati (Nordenbo et al, 2018). Tidligere forskning (Nordenbo et al, 2008; Hattie, 2012; Sævi, 2013; Nannestad, 2015; Dahl et al, 2016) viser at en god relasjon mellom lærer og elev har stor betydning for elevenes læring og trivsel i undervisningen. Måten deltakerne forstår og arbeider med relasjonsbygging i undervisningen er dermed interessant i forhold deres profesjonelle kunnskap. Jeg vil samtidig inkludere deler av deltakernes fortellinger om deres relasjon til sine kroppsøvlingslærere. Dette er på bakgrunn av at deltakerens habitus er formet av visse sosiale betingelser, og er et produkt av deres sosialisering (Aakvaag, 2008; Gripsrud, 2015). Jeg anser derfor deltakernes relasjon til egen kroppsøvlingslærer som relevant å inkludere.

Adrians relasjon til en av kroppsøvlingslærerne sine beskriver han som av den «gamle skole», der deres relasjon opplevdes som distansert. Sett i lys av tidligere forskning (Larsson et al, 2009; Walseth & Hæhre, 2014; Aasland & Engelsrud, 2017) kan en slik beskrivelse kobles opp mot elementer i «gamle tradisjoner» i kroppsøvlingsfaget. Det innebærer at elevene skal vise gode manerer, ferdigheter og oppførsel. Imens kroppsøvlingslæreren er bestemt, streng og kvass. Olav beskriver å ha hatt en positiv relasjon til sine kroppsøvlingslærere da han gikk på videregående. Derimot var hans relasjon til kroppsøvlingslæreren på barneskolen ikke så god. Han trekker frem to hendelser som gjorde inntrykk på han på den tiden, som er belyst i Olavs presentasjon; Tråkket kroppsøvlingslæreren elevene på tærne og «slepte» elevene etter seg dersom de ikke var like raske som medelevene sine. En kroppsøvlingslærer som også kan knyttes til beskrivelsen «den gamle skole», men likevel mer ekstrem. Selv om Olav legger til at han ikke var direkte involvert

i disse to hendelsene hadde det likevel innvirkning på deres relasjon. Sett i lys av Bourdieu foregikk disse to hendelsene i den sosiale praksis, hvor Olav på lik linje med sine medelever var posisjonert (Aakvaag, 2008; Gripsrud, 2015).

I intervjuet blir Adrian og Tore spurt om deres relasjon til sine kroppsøvlingslærere har hatt innvirkning på måten de arbeider med relasjonsbygging i undervisningen:

*«Jeg vet ikke ... Men jeg er jo veldig opptatt av at elevene skal få til noe, så da kan man jo ikke begynne i den enden der iallfall» (Olav).*

*«Jeg ønsker ikke at mine elever skal vite for mye om meg, men forteller helt kort om meg» (..) «Jeg tror også dette er noe med tiden vi lever i nå, hvor forholdet mellom lærer/elev har krympet veldig. De sender jo SMS døgnet rundt» (Adrian).*

Olav sier han er usikker, og gir uttrykk for at det er vanskelig å formulere hvilken innvirkningen disse to hendelsene har hatt på han. Han forstår likevel at det å utøve fysisk makt ikke er med på å skape en god relasjon med eleven. Olav opplever det som utfordrende å sette ord på sin kunnskap, men klarer likevel å uttrykke den gjennom en viss forståelse. Ifølge Heggheim og Solhaug (2004) er taus kunnskap utfordrende å artikulere, men ikke umulig. Standal (2015) trekker frem at taus kunnskap også kan komme til uttrykk gjennom kroppsøvlingslærerens forståelser. Det kan være flere grunner til hvorfor taus kunnskap er utfordrende å utsi, men en grunn er bakenforliggende og tatt-for-gitte forståelser som kroppsøvlingslæreren ikke har tenkt over (Grimen, 2008). Olavs tause kunnskap er betydningsfull for hvordan han tenker og arbeider med relasjonsbygging i undervisningen sin (Heggheim & Solhaug, 2004).

Adrian og Olav sin relasjon med egen kroppsøvlingslærer, viser seg å ha hatt en innvirkning på deres yrkesutøvelse. På bakgrunn av deres erfaringer velger de å bryte den sosiale strukturen som de begge ble eksponert for som elev (Aakvaag, 2008). En kroppsøvlingslærers har mye makt når det kommer til hvilke holdninger og verdier som verdsettes i undervisningen. Adrian og Olav velger å bryte med disse holdningene og verdiene i sin undervisningspraksis. På bakgrunn av deres relasjon med sine kroppsøvlingslærere har Olav og Adrian tilegnet seg egne koder og regler for hvordan skape en god relasjon med eleven (Wilken, 2008). Dette er dermed et kunnskapselement i deres profesjonelle yrkesutøvelse i dag.

*«Jeg merker jo at jeg kan gå inn i klasserommet å si «sitt ned» med vanlig stemme og de setter seg. Jeg har veldig sjeldent blitt sint» (..) «Det er jo som en elev sa, at hun ikke kunne huske å ha sett meg mens hun gikk på (skolen) en eneste gang uten at jeg smilte. Så det jeg føler er at elevene forstår at jeg vil elevene mine sitt aller beste, men samtidig at jeg har en vis autoritet og ser at jeg er ganske streng med krav og hva jeg forventer av dem» (Adrian).*

Adrian gir uttrykk for at det å heve stemmen, kjefte eller være sint ikke er nødvendig for å bli oppfattet som autoritær. Det handler heller om å være klar på hva som forventes av elevene, men samtidig møte elevene med et smil og arbeide mot at elevene føler seg sett. Sett i lys av Adrians erfaring med egne kroppsøvingslærere, er han som «den gamle skole» opptatt av respekt og autoritet. Men innfallsvinkelen til Adrian er heller det å se, smile og vise omsorg til eleven. Olav peker også på hvordan det å være autoritær ikke nødvendigvis handler om å være sint, men heller et vennlig smil:

*«Jeg tror at som ny lærer har man forventinger om hvordan ting skal være, også møter man situasjoner hvor man tror løsningen er å være streng eller sint. Noe som bare gjør at man ikke får elevene med seg. Jeg blir jo fortsatt sint, men om man er det hele tiden så har man nesten brukt det opp i uke to. Alle bare «jaja, nå er han sinna igjen»» (..) «Jeg er jo ikke sint eller sur, men kanskje jeg gjorde det for å opprettholde en vis form for autoritet» (Olav).*

Da Olav startet i yrket, hadde han forventinger til hvordan yrkesutøvelsen ville være. Han forventet at elevene ville respektere og lytte til han dersom han reagerte med sinne, noe han erfarte virket mot sin hensikt og elevene mistet heller respekten for han. Ut ifra det Olav forteller trodde han i starten av yrket at det å være autoritær handlet om å være sint og sur. En forståelse som i stor grad kan tolkes som å ha røtter i Olavs erfaringer med egne kroppsøvingslærere som tok i bruk sinne som et virkemiddel ovenfor elevene. Selv om Olav peker på at han fortsatt kan oppleve å bli sint, bruker han det ikke som et virkemiddel for å tilegne seg autoritet. Under observasjonen hevet Olav aldri stemmen til elevene, noe det åpenbart heller ikke var behov for:

*Elevene er akkurat ferdig med dansesisten. Rommet er fylt med latter og prat fra elevene etter oppvarmingen. Olav kommer inn fra sidelinjen, elevene ser at Olav kommer mot de. Han beveger seg rolig og trygt mot elevene. I det han begynner å snakke, blir eleven stille og lytter. Fløyten rundt halsen til Olav forblir ubrukt denne gangen også (10.12.18, Olav).*

Deltakerne beskrivelse av sine forståelser av autoritet fra når de selv var elev, sammenlignet med hvordan de utøver autoritet som lærere, viser en endring. Deres erfaringer fra

når de var elev bygger på en autoritet som skapte frykt, samt et kroppsspråk hos kroppslæreren som formidlet dette. Olav og Tore beskriver autoritet som en oppførsel som assosieres med det å være streng, sint, avstand og ufølsom. Dette handler om hvordan vår forståelse av autoritet er bygget opp i samfunnet, blant annet gjennom barne- og ungdomslitteratur. Deltakerne anser fortsatt autoritet som en sentral del av læreryrket, men har en annen innfallsvinkel enn den de har vokst opp med.

Ut ifra Olav og Tore sin forståelse av autoritet, har de i sin egen yrkesutøvelse reflektert og bevisstgjort sitt syn på dette. Det handler om hvordan de fortsatt ønsker å være autoritære ovenfor elevene. De anser det å være vennlig, se eleven og opprettholde en god relasjon til elevgruppen som viktig. Olav og Tore bruker sin autoritet til å skape læring hos eleven, hvor på bakgrunn av deres erfaring i dag heller forstår autoritet som noe som inkluderer elevene i undervisningen og ønsker at læring skal oppstå. Olav viser til en erfaring der elevene mister respekt for han dersom Olav er sint og høylytt, hvor i utgangspunktet hans forståelse av autoritet ble reproduisert fra når han selv var elev. På grunn av elevenes handling, fikk det Olav til å endre forståelse fra den gamle forståelse av autoritet til heller å forstå det som det å være vennlig og omsorgsfull. Dette har betydning for begge profesjonelle kunnskap, fordi det handler om deres formidlingsevne av kunnskap. En sentral del av den profesjonelle kunnskapsbasen i praksis er å kunne skape en meningsfylt helhet, altså praktisk syntese. Olav og Adrian forstår at autoritet er en sentral for at de skal kunne formidle kunnskapen slik at eleven lærer i undervisningen, det vil si den teoretiske kunnskapen som skal formidles i praksis. Kunnskapen Olav og Adrian besitter vil ikke nå elevene ved å få dem til å være redde, autoritet slik Olav og Tore ser det handler heller om å skape en trygg vei inn mot læring.

Olav og Tore sin forståelse av autoritet har dermed endret seg. Deres forståelse har gått fra å bli tatt-for-gitt, til å heller reflektere og forstå hva som fungerer i praksis for dem og sine elever. Autoritet i deres yrkesutøvelse er ikke lengre slik som den var. Trygghet skapes i et hyggelig miljø, sammenlignet med hvordan autoritet ble forstått før. Det har gått fra å handle om frykt til å snu seg og heller se verdien i det å være vennlig og se eleven.

Deltakerne skaper praktisk syntese ved å bruke autoritet som et virkemiddel for skape en meningsfull sammenheng mellom teori og praksis. Deres forståelse av autoritet er dermed

et av elementene i deres kunnskapsgrunnlag. Grimen (2008) viser til at i en praktisk syntese går veien mellom teori og praksis begge veier. I dette tilfelle vil autoritet fungere som muliggjørende for å skape en slik praktisk syntese. For at lærerne skal kunne undervise, er det nødvendig at elevene er villig til å lytte. Bindeleddet mellom disse er kan tolkes som å være deres nye forståelse av autoritet.

## **5.4 Løsningsorientert**

I kroppsøvingslærers yrkesutøvelse vil det oppstå uforutsette og uoversiktlige utfordringer det er flere handlingsalternativer å velge mellom, og det er lærerens ansvar å avgjøre hva som er den beste løsningen på disse. Et kjennetegn i en profesjonell yrkesutøver er at det er gitt et handlingsrom for å utøve profesjonell skjønn (Dahl et al., 2016). Skjønnsutøvelse stiller krav til kroppsøvingslærerens kunnskap, erfaring, verdier og relasjon til eleven for å kunne utføre arbeidet på en hensiktsmessig måte (Heggen, 2008). Måten deltakerne møter utfordringer og uforutsette situasjoner er dermed interessant i forhold til deres profesjonelle kunnskap.

*Elevene er delt inn par og står i en sirkel. Olav er i midten. Elevene arbeider med en øvelse hvor de skal stå på siden og dytte hverandre ut av balanse. Under øvelsen begynner et av parene å bli høylytt og tar opp mye av plassen i sirkelen. Så fort Olav får øye på elevene, går han rolig bort, fjerner kjeglen og skiller elevene uten å si noe som helst. Han danner stille to nye par og elevene sier ingenting på det. Olav snur seg rolig og er tilbake i undervisningen, som om ingenting har skjedd (15.01.19, Olav).*

*Under inndelingen av styrkeøvelsene i hoveddelen blir det uenigheter mellom elevene og gruppene blir ujevne i antall. Adrian plukker opp hva som foregår og avbryter med å si «dette ordner vi». Han finner raskt en løsning, elevene godtar inndelingen og timen fortsetter (14.11.18, Adrian).*

*Timen har startet. Adrian setter på musikk, og sier til meg «det blir trykket stemning uten musikk». Han ser på klokken, det er fortsatt noen elever som mangler før timen kan starte. Det kommer to jenter bort til Adrian og forteller at de ikke har med skift til undervisningen. Adrian svarer jentene «det gjør ingenting, vi skal ha en rolig time». Elevene nikker til Adrian og setter seg på benken sammen med de andre elevene, klare for undervisning i olabukse og sokkelessen (27.11.18, Adrian).*

I de tre hendelsene jeg trekker frem løses de uforutsette utfordringene seg lett. Adrian og Olav registrerer utfordringene og handler raskt. I Adrians hendelser resonerer han seg

frem til en løsning på problemet på en relativ lik måte. Uansett tyder det på at deres skjønnsmessige resonnering og avgjørelse løser utfordringene, samtidig som elevene implisitt godtar lærerens avgjørelse.

I en av timene til Olav oppstår det en utfordring. Elevene får selv ansvar for å dele seg selv inn i to grupper:

*Klassen deler raskt inn i to grupper, men elevene har på egenhånd delt klassen inn i en gutte- og jentegruppe. Olav er ikke fornøyd med hvordan elevene har delt seg inn, han deler inn elevene i to grupper selv (10.12.18, Olav).*

I hendelsen står Olav ovenfor flere handlingsalternativer i undervisningen. Han har blant annet alternativet om å la inndelingen til elevene bli stående som den er, men ut ifra hans skjønnsmessige resonnering velger han å splitte gruppene og blande elevene. Olavs resonnering kan tolkes i lys av en bevissthet rundt kjønn og heteronormativ praksis i kroppsøvfagsfaget. Ut ifra elevenes handlingsmønster og kollektive enigheten om å selv dele seg inn som gutte- og jentegruppe tyder på et sosialt moralsk imperativ. Det vil si hvordan elevene opprettholder en forventning eller krav til en kjønnnet praksis i kroppsøvfagsfaget gjennom å følge usynlige regler (Rosenberg, 2006). I dette tilfelle er det Olav som bryter disse reglene, og velger å blande elevene under inndelingen. Ut ifra hans skjønnsmessige resonnering i denne hendelsen, viser Olav gode holdninger ovenfor elevene når det kommer til inkludering (Dahl et al, 2016). I forhold til Olavs profesjonelle kunnskap viser han gjennom denne hendelsen en skjønnsbasert anvendelse av sin kunnskap.

Skjønn kommer til uttrykk i en profesjon yrkesutøvelse på flere måter, blant annet gjennom handlinger og bedømmelser. Grimen og Molander (2008) trekker frem hvordan delegasjonen av skjønnsmyndighet baserer seg på en tillit til at profesjonsutøveren har evne og vilje til å utføre arbeidsoppgaven på en best mulig måte. Hva *best mulig måte* innebærer er dermed opp til profesjonen selv å vurdere. Tore og Adrian viser gjennom utsagn og handling hvordan de tar i bruk humor som et problemløsende virkemiddel i deres profesjonsutøvelse:

*Det blir krancling mellom lagene under kanonballen. Noen av elevene roper høyt til hverandre, blant annet kaller de hverandre for hjerneskadet. Tore går bort til noen av elevene som roper, han begynner å fortelle elevene en historie. Plutselig*

*har han alle sin oppmerksomhet, historien handler om at han nærmeste ble hjerne-skadet når han var liten. Han fremstiller historien humoristisk. Plutselig er timen ferdig, og det er også krangelen mellom elevene (13.12.18, Tore).*

*Elevene skal arbeide med å tøye hofteladdsbøyerne, men elevene gir uttrykk gjennom kroppsspråk og små kommentarer seg imellom at øvelsen er vanskelig. Adrian plukker opp at elevene ikke skjønner helt hvordan og hvorfor øvelsen skal gjennomføres, og sier til elevene «vent litt, se her nå». Han forteller elevene en historie om noen stive fotballgutter som han møtte på svømmetrening som ikke klarte å bøye seg ned, fordi de var så stive i hofteladdsbøyerne. Historien til Adrian får et smil over munnen til elevene og stemningen i rommet føles for meg lettere (27.11.18, Adrian).*

Adrian og Tore registrerer raskt hvordan det oppstår en utfordring i undervisningen deres. De har begge flere handlingsalternativer i situasjonene, men velger å løse problemet med hjelp av en kort humoristisk historie. Ifølge Drugli (2013) er humor et godt hjelpemiddel for å skape et godt læringsmiljø i undervisningen.

Tore forteller hva han tenker om å benytte humor som et hjelpemiddel under uforutsette utfordringer i undervisningen slik:

*«Jeg tror terskelen for å komme å si noe som er litt kjipt er lavere dersom man opplever at læreren er blid og tuller litt. Jeg tror det å fleipe litt der det går er bra for relasjonsbiten også» (Tore).*

Ut ifra Tores utsagn kan det tolkes som han ser en sammenheng mellom det å benytte seg av humor og relasjonen mellom lære-elev. Humoren er med på å skape forbindelser mellom kunnskapen som skal formidles og den aktuelle profesjonelle situasjonen. Det er et engasjement som er med å tilrettelegge for elevenes læring og utvikling. Samtidig som det er et hjelpemiddel i problemløsning.

## **5.5 Kapital**

I yrkesutøvelsen til en kroppsøvlingslærer foregår oppgavene innenfor et sosialt handlingsrom. Lærerens erfaringer, kunnskap og relasjon til elevene er viktige forhold for å kunne finne gode løsninger for undervisningspraksisen. Det er også derfor læreren i seg selv er en sentral ressurs i egen yrkesutøvelse (Heggen, 2008). Christensen (2001) belyser

hvordan kroppsøvlingslærere ofte har en sterk kroppsbyggjort fysisk kapital, i form av idrettslige ferdigheter.

*«Det er nok sånn at man har mer respekt for en som skal lære deg å løpe bra på en 3000 meter eller løpsteknikk, som faktisk er god selv da» (...) «Jeg passer på å ha god bevegelighet når jeg skal vise bevegeligheten eller skal vise yoga. Man må være et godt øvlingsbilde. Det tror jeg går mye på autoriteten også, den faller dersom du ikke kan vise på et greit nivå» (Adrian).*

I presentasjonen til Adrian trekker han frem hvordan fysisk aktivitet og trening er en stor del av hans hverdag og interesser i dag. Han trekker fram et godt forhold til fysisk aktivitet og idrett, både fra når han var yngre og per dags dato. Hva Adrian har blitt eksponert for gjennom oppveksten kan tenkes å spille inn på hvilke sosialt felt han befinner seg i, og hvilken kapitaltype han har tilegnet seg. Ut ifra Adrians utsagn angående øvlingsbilde, kan det tolkes som han besitter en sterk fysisk kapital innenfor det sosiale feltet kroppsøving. Grunnen til dette er måten han snakker om det å bruke kroppen, hvor fysiske forutsetninger og ferdigheter er sentralt hos Adrian (Christensen, 2001; Standal, 2015). Han viser i utsagnet til hvordan det å ha gode fysiske ferdigheter som kroppsøvlingslærer, gir høy status i feltet kroppsøving, i form av respekt og autoritet. Dette er fordi et hvert felt vil være preget av en viss kapitaltype, og posisjonen du oppnår i feltet vil være bestemt av mengden kapital (Aakvaag, 2008, s. 155). Adrians posisjon i feltet får mening og innhold ut ifra et hierarkisk og relasjonelt forhold til elevene. Dette belyser et maktforhold, der hans posisjon vil kunne påvirke elevene. Hans høye kapital og posisjon gir han med andre ord en makt (Aakvaag, 2008). Hvordan Adrian har tilegnet seg en slik fysisk kapital er vanskelig å si for sikkert, men sosial interaksjon fra ung alder spiller en sentral rolle for hvordan vi tilegner oss kapital (Aagre, 2016).

Adrians høye feltspesifikke kapital (fysisk kapital) kan tenkes å ha betydning for hvilke kunnskapselementer han anser som verdifulle i sin undervisningspraksis. Som igjen vil ha en konsekvens for hvordan elevene forstår og ser egne evner og forutsetninger (Evans, 2004; Walseth & Hæhre, 2014; Standal, 2015). Adrians tidligere forhold til aktiviteter og tradisjonelle ballidretter, der et maskulint miljø har dominert og blitt verdsatt, kan tenkes å være gjenstand for reproduksjon i hans undervisningspraksis. Det maskuline kan tenkes å være gjenkjennelig i visse egenskaper og væremåter, slik som å utøve fysisk styrke. Når en sterk fysisk kapital blir fremmet som den ansette kapitalform i et felt, er det også dette



som får innflytelse i feltet (Aakvaag, 2008, s. 156) Dette kan videre påvirke hvordan elevene forstår sine egen evner og forutsetninger. Dette blir i tillegg forsterket ved at fysisk kapital blir belønnet i form av karakterer, som videre fører til økt status. Fysisk kapital fysisk får slik en symbolsk verdi. For eksempel vil det å beherske en god løpsteknikk bli vurdert som en høy verdi (Aakvaag, 2008). Dette er en sosiokulturell prosess (Evans, 2004). Det at Adrian fremmer nettopp en fysisk kapital, kan tenkes på som basert i hans personlige erfaringer og opplevelser der hans kjønn har vært en fordel. Dette kan derfor tenkes å innvirke på hans profesjonelle kunnskap.

Tore beskriver hva han tenker om å være øvingsbilde i undervisningen, slik:

*«Der handler det litt mer om hva jeg får til selv. Jeg er litt mer avhengig av elever som faktisk kan vise, mens jeg kan stå ved siden av å forklare og rette på elevene. Jeg er selv mer ukomfortable og synes derfor det er vanskelig å fremstå som troverdig» (Tore).*

*«Det er en god løsning å bruke elevene som øvingsbildet» (Intervjuer).*

*«Ja, det er ikke et alternativ å ikke ha det. Jeg synes det er viktig å være ærlig på det» (..) «Uansett så hadde elevene avslørt det her ganske raskt om jeg ikke hadde vært ærlig». (Tore)*

I en av timene til Tore kom også dette til uttrykk:

*Før timen starter går Tore bort til to av jentene i klassen. Tore snakker til jentene, imens jeg ser at jentene begynner å smile, ser på hverandre og nikker ivrig. Tore kommer bort til meg og forteller at jentene ville ta ansvar for yogaen på starten av timen. (11.12.18, Tore).*

Tore kommentere hendelsen nærmere under intervjuet:

*«De hadde veldig lyst til å ha det og følte seg veldig sett av meg som lærer. Yogaen gjør dem nok veldig godt, at de prøver å slappe av litt. De har så mye press og stress i hverdagen deres, så det synes jeg er viktig. De som hadde yoga-timen håper jeg kjenner på det at jeg tar dem på alvor og gir dem tillit» (Tore).*

Ut ifra Tores handlinger og utsagn kan det tolkes som at han ikke benytter seg av en fysisk kapital for å oppnå respekt og autoritet. Han benytter seg heller av elevenes egne fysiske ferdigheter, og slik kan det tolkes som at han heller benytter seg av sin sosiale kapital i

praksisen (Aakvaag, 2008). Samtidig gir Tore elevene et ansvar og med det forsterkes deres relasjon.

Adrian og Tore benytter forskjellig type kapital i sin undervisningspraksis. Sett i lys av deres profesjonelle kunnskap vil deres kapital skape både muligheter og begrensinger. I Adrians tilfelle vil hans fysiske ferdigheter sette en begrensning i form av at han sier at han skal være øvingsbilde i undervisningen. Hans bruk av sin fysiske kapital kan være en form for kvalitetsstempling, på grunn av hvordan han kan bruke sin egen kropp som verk-tøy i undervisningen. Slik kan han formidle kunnskap gjennom sin kropp, og samtidig underbygge sin posisjon i feltet ved å demonstrere en høy fysisk kapital. Det vil være begrensende i form av hans repertoar, der han vil favorisere aktivitetene han selv behersker. Et eksempel er hvordan Adrian velger bort turn og dans. Tore benytter en annen kapitalform for å opprettholde sin posisjon i feltet. Ved å mobilisere elevene og deres fysiske ferdigheter, benytter han seg av sin sosiale kapital. Han gjør undervisningen om til en arena der elevene kan utvikle sin ansvarsfølelse. Samtidig er Tores sosiale kapital noe som er en forlengelse av hans relasjon til elevene. Uten sin posisjon som lærer kan det tenkes at han ikke hadde hatt samme tilgang til den sosiale kapital (Aakvaag, 2008) Samtidig er Tore bevisst på å være troverdig og ærlig, og se elevene. Dette kan gjøre at han oppnår godvilje i klassen, som slik styrker hans sosiale kapital.

## **5.6 Tilpasset undervisning**

Utdanningsdirektoratet (2018) vektlegger at tilpasset opplæring er et sentralt prinsipp i det norske skoleverket. Dette gjelder for alle elever, og skal være med å tilrettelegge for at eleven opplever bevegelsesglede, mestring og læring i kroppsøvingsundervisningen. Dahl (et al, 2016) viser til at prinsippet om tilpasset opplæring i stor grad er overlatt til lærerprofesjonen å innfri. En lærer skal dermed ta hensyn til elevenes forutsetninger under arbeidet med planlegging, gjennomføring og vurdering av kroppsøvingsundervisningen (Dahl et al, 2016). Som Standal (2015) trekker frem, skal elevene samtidig lære å anerkjenne hverandres kroppslige forutsetninger og ulikheter i forskjellige aktiviteter og idretter i undervisningen (s. 122). I denne delen av kapitlet vil jeg ta for meg hendelser og utsagt til deltakerne, som jeg anser som relevant for å belyse hvordan de forstår tilpasset opplæring i kroppsøvingsfaget.

Som tidligere nevnt ser Adrian på turn og dans som aktiviteter som skaper mistrivsel og er bortkastet bruk av tid i kroppsøvingundervisningen. Hans forståelse har bakgrunn i egne erfaringer fra når han selv var elev, men også fra hans egen undervisningspraksis som kroppsøvingslærer:

*«Det funker bare ikke på videregående elever, da er det for sent og løpet er kjørt»  
(..) «Jeg har prøvd å gjøre alt etter boken, altså sånn rent pedagogisk. Det funker ikke, så da gidder jeg ikke. Det som var konsekvenser var at de ble en «show off» hos de som var gode, men det funker ikke på en pinnestiv 17-18-åring å lære hodestående og håndstående på tre gymtimer» (Adrian).*

I utsagnet avfeier Adrian turn og dans i sin undervisningspraksis. Disse to idrettsgrenene skaper, ifølge Adrian, kun bevegelsesglede og læring hos elevene som allerede mestrer disse aktivitetene godt. Ut ifra Adrians utsagt tyder det på en forståelse om at evne og forutsetning er en satt egenskap som elevene har mer eller mindre av. Denne forståelsen kommer tydelig frem i utsagnet hans; uansett hvor høy kvaliteten det er på hans pedagogiske opplegget, vil det fortsatt ikke kunne endre elevenes evne og forutsetning. Dette er en forståelse som ifølge Evans (2004) lenge har vært dominerende i kroppsøvingfaget, og har følger for hvordan kroppsøvingslæreren prioriterer og verdsetter i sin undervisning. Det at Adrian bortprioriterer turn og dans, gir dermed også et bildet av hvilke ferdigheter og evner han anser som verdifullt og lærerikt hos eleven ut ifra et fremtidsrettet perspektiv. Standal (2014) viser til hvordan kroppsøvingslæreren sine prioriteringer i praksis, har store konsekvenser for elevenes forhold til kroppsøvingfaget, samt ser seg selv og sine medelever.

Adrians handling og vurdering peker samtidig på han som kunnskapsbærer. På bakgrunn av sine egne kroppslige opplevelser, har han en oppfattelse av at turn og dans ikke tilrettelegger for læring og bevegelsesglede hos elev. Dette er en praktisk kunnskap han har tilegnet seg gjennom å selv delta i sosiale praksiser, altså fra å selv være elev samt erfaring fra egen yrkesutøvelse. Det vil si at Adrians habitus kan være bakgrunn for hans profesjonelle kunnskap i dette tilfelle. Det har følger for hans undervisningspraksis, samtidig som hans elever blir eksponert for denne forståelsesrammen. Dermed vil det være mulig at Adrians forståelse blir reproduisert og lever videre hos eleven.

*«Jeg prøver å ta hensyn til de som kommer etter meg og er tilsvarende slik som meg, men også motsatt». (..) «De kan velge mellom basket, innebandy eller fotball. Da velger ofte de som har spilt fotball, fotball og da får de spille med de som også*

*synes det er gøy. Det er litt viktig at de som har falt av fordi idretten ble for seriøst kan komme tilbake å ha det gøy med fotball i gymtimen» (..) «Det er ikke noe krav til teknikk eller taktikk, det er bare kort om reglene også får de spille og ha det gøy» (Adrian).*

Adrian velger å ikke inkludere turn og dans i undervisningen, på bakgrunn av å ta hensyn til elevene. Ut ifra hans tidligere utsagn kan det virke som at han her implisitt viser til de elevene som ikke er spesielt gode eller opplever mestring i dans og turn, altså slik som han selv var som elev. Han impliserer slik samtidig at kroppsøvfingsfaget er tilknyttet idretten, hvor han forutsetter at elevene synes idrett er gøy. I tillegg peker han på at dans og turn ikke har tilhørighet i idrettsverden. Han ser slik undervisningen som noe som skal ha fysisk nytteverdi, fremfor det å sanse og oppleve. Dette vil ha betydning for hvilke evner som blir anerkjent, verdsatt, fostret frem og akseptert i kroppsøvfingsfaget (Evans, 2004). Som Standal (2015) peker på virker dette blant annet inn på hvordan elevene oppfatter seg selv og kroppsøvfingsfaget som helhet. Det handler om at i det sosiale feltet (kroppsøvfingsfaget) skapes det en forståelse om at turnferdigheter ikke er verdifullt. Det vil si at i forhold til Adrians fysiske kapital har turn en lavere status enn for eksempel ballidretter. Dette står i sammenheng med flere (Evans, 2004; Fitzgerald, 2005; Hickey, 2008; Larsson et al, 2009) som viser til hvordan tradisjonelle ballidretter og aktiviteter som fremmer og dyrker typisk maskuline ferdigheter verdsettes i større grad i kroppsøvfingsfaget, fremfor det å undervise aktiviteter som dans og turn. Dette vil jeg gå nærmere inn på senere i kapitlet.

Tore beskriv sin forståelse av tilpasset opplæring, slik:

*«Tilpasset opplæring gjelder jo ikke bare de svake, men også de sterke» (..) «Man må jo ha i bakhodet at er du redd for ballen så kan det være kjipt å være bortpå ballen, men likevel må man ha variasjon i undervisningen. Man kan jo ikke ta bort ballspill bare fordi noen er redd for ballen» (Tore).*

Tore representerer et viktig budskap, nemlig at tilpasset opplæring skal være for alle, uansett evne og forutsetning. Utsagnet hans kan likevel tolkes som en smal forståelse av tilpasset opplæring. Tore beskriver en gruppe elever som *svake*, hvor en slik beskrivelse vil være i forhold til noe. Elever er svake i lys av hvem som er sterke i undervisningen, hvor dette dermed blir bestemt ut ifra hva Tore verdsetter i undervisningen sin. Hvem som forstås som svake eller sterke blir situasjonsbestemt, der undervisningsformen kan

ses som noe sosialt konstruerende for det sosiale. Selv om Tore viser en form for sensitivitet og forståelse ovenfor at elevene er forskjellige, er en slik beskrivelse med å skape et hierarki i undervisningen. Hva vil det si å være sterk eller svak? Snakker Tore i forhold til elevenes kropper som i fysisk styrke, psykiske styrke eller det å vise styrke gjennom omsorg for medelevene? Utsagnet uttrykker en idé om at den svake må tilpasses den sterke verden, hvor Tore trekker frem at han er opptatt av å tilpasse slik at den svake skal kunne få en smakebit av den sterke verden. Dette minner om et tankesett fra idrettsverden, hvor normen er den sterke verden. Tore organiserer også med utgangspunkt i en slik norm, der den svake blir veiledet for å få innpass til idretten.

## **5.7 Hverandres kropp**

I kroppsøvningsundervisningen foregår det bevist og ubevisst kroppslig kommunikasjon mellom lærer og elev. En del av kroppsøvningslærerens profesjonelle kunnskap er å kunne registrere, «lese» og tolke elevenes kroppslige bevegelser og sosiale signaler underveis (Reuker, 2011; Lyngstad, 2013; Berg, 2018). Dette er en del av kroppsøvningslærernes tause kunnskap, der det å kunne smelte sammen elementer fra flere kunnskapsfelt, og sammen skape en meningsfull helhet (Heggheim & Solhaug, 2004). Måten deltakerne forholder seg til elevenes kroppslige kommunikasjon, og skaper en meningsfull helhet er interessant i forhold til deres profesjonelle kunnskap.

*«Jeg ser når en elev ikke har det så bra når de kommer inn i timen, men man vet jo aldri helt hva det kommer av. Jeg ønsker at de skal ha det så bra som mulig» (..) «Det er viktig å være tålmodig (ovenfor elevene) og som Nils Johan Semb (fotballtrener og idrettsleder) sa at det er viktig å se bak situasjonen, hva som egentlig er grunnen» (Tore).*

I Tores utsagn kommer det frem at han «leser» elevenes kroppslige kommunikasjon i undervisningen (Reuker, 2011; Lyngstad, 2013; Berg, 2018). Dette kan knyttes til Tores tause kunnskap, hvor han gjennom sine bedømmelser og vurdering *vet* at det er noe som tynger eleven (Grimen, 2008). Han fanger opp elevenes kroppslige bevegelser og sosiale signaler, hvor han «setter seg inn i» hvordan eleven har det (Reuker, 2011; Lyngstad, 2013). En slik sosiale interaksjonen og analyse som Tore gir uttrykk for i utsagnet, er en sentral del av hans profesjonelle kunnskap i kroppsøving (Grimen, 2008; Standal, 2015; Berg, 2018). Hvordan Tore bruker sin profesjonelle kunnskap i slik situasjon, er samtidig

med på å styrke den pedagogiske relasjonen mellom han og eleven. Som Sævi (2013) trekker frem handler pedagogisk relasjon blant annet om å vise tillit og omtenkksomhet.

*Det er styrketrening på timeplanen, elevene arbeider på stasjoner plassert rundt om i gymsalen. To av elevene prøver gang på gang å få til et triks med en taustige som ligger på bakken. Endelig får de det til! Begge roper på Olav som er på andre enden av salen, «Olav! Se nå!». Olav snur seg for å se på trikset til elevene - de klarer det! Olav smiler og gir dem en tommelopp. Elevene snur seg mot hverandre, de ser stolte begge stolte ut (15.01.19, Olav).*

I hendelsen er det en sosial interaksjon mellom Olav og de to elevene. Gjennom kommuniserer med elevene gjennom sin refleksiv bevegelse, viser han samtidig en tilstedeværelse i undervisningen og kan knyttes opp mot hans lederskap (Berg, 2018). Hvordan Olav kommuniserer med elevene, er samtidig med på å styrke den situerte relasjonen mellom lærer og elev. På lik linje med utsagnet til Tore, handler dette blant annet om å vise omsorg for eleven. Sævi (2013) vektlegger måten vi oppfører oss og er på, er sterkt tilknyttet hvem vi er og hvordan vi forholder oss til omgivelsene og eleven. Som igjen kan knyttes til vår habitus, den har stor betydning for hvordan vi handler i den fysiske og sosiale verden. Det er dermed en del av vår personlig personlighet (Aakvaag, 2008).

Profesjonell kunnskap er forankret i de praktiske kravene som profesjonsutøvelse stiller (Grimen, 2008). Det er opp til kroppsøvingslæreren å finne den beste måten kunnskaps-elementene skal være med å skape læring hos eleven. Det vil si måten kunnskapen skal formidles til elev i undervisningen, for eksempel ved å fysisk veilede eleven. Berøring kan være problematisk for noen elever, og det er derfor viktig at kroppsøvingslæreren er bevisst på elevenes adferd og kroppslige signaler (Lyngstad, 2013; Berg, 2018). I en av timene til Adrian kom dette til uttrykk gjennom hans tilstedeværelse og kroppslige interaksjon med elevene:

*Temaet for undervisningen er tøying, teknikk og gjennomgang av ulike styrkeøvelser med kroppsvekt. Læreren forklarer i detalj hvilken øvelse de skal gjennomgå og hva som er viktig å tenke på underveis. Elevene tester ut øvelsen, imens læreren går rundt til hver enkelt av elevene for å hjelpe dem med utførelsen. Læreren viser til hvilken muskel/muskelgruppe eleven skal kjenne øvelsene ved å trykke på muskelen hos eleven. Under en detaljert teknikkøvelse «navleopptrekk» står elevene i en planke, hvor læreren hjelper en av jentene som har bar mage og rygg. Læreren trykker på ryggen og magen til eleven for at hun skal kjenne hvor kontakten skal være under utførelsen. Læreren sine bevegelser ovenfor eleven er konkrete og informative. Elevene tar til seg tilbakemeldingene med å rette på teknikken og spør*

*et oppfølgingsspørsmål om øvelsen. Læreren svarer og går videre til neste elev. (Observasjon 27.11.18, Adrian).*

I hendelsen viser Adrian en tilstedeværelse og engasjement rundt elevenes læring. Han veileder eleven gjennom å ta i bruk berøring, og gjør det på en trygg og sikker måte. Sett i lys av at Adrian som mannlig kroppsøvingslærer berører elevens hud, foregår berøringen på en tillitsfull og trygg måte.

I en av timene med Tore kom det frem en annen tilnærming i forhold til en lignende situasjon:

*Tore deler inn klassen etter kjønn, og forteller meg at han er spent fordi han ikke har delt inn klassen slik før. Jentene er i overtall i klassen, og ifølge Tore er det også derfor en mye roligere gruppe en parallellklassen (13.12.18, Tore).*

Habitus omhandler blant annet praktisk kunnskap en person tilegnes seg gjennom å delta i sosiale praksiser. Kunnskapen kommer til uttrykk gjennom vår væremåte, som for eksempel formulering og hvordan vi oppfatter hverandre (Aakvaag, 2008; Standal, 2015). Den praktiske kunnskapen er del av deltakerens profesjonelle kunnskap. Som flere (Aakvaag, 2008; Heggen, 2008) belyser er kunnskapen knyttet til våre tidligere erfaringer, og sitter dypt i oss. Derfor er også endring av vår praktiske kunnskap en tidskrevende prosess (Aakvaag, 2008). Måten Tore formulerer angående hvordan det er på grunn av jentene at klassen er en roligere gruppe, tyder på en heteronormativitet, altså en norm som forbinder seg til et ideal (Rosenberg, 2006; Walseth & Hæhre, 2014). Ut ifra hans språkbruk tar han for gitt at jenter er stille, samtidig som han indikerer at gutter er bråkete. Dette tyder på en kulturell skapt norm, hvor Tore har forskjellige forventinger til de ulike kjønnene. Det vil si hvordan det å være stille som jente og bråkete som gutt er riktig oppførsel for disse to kjønnene (Connell, 2002).

Videre i timen til Tore:

*Guttene spiller basket oppe i gymsalen og jentene er nede i styrkerommet. Tore kommer opp fra styrkerommet og kommer bort til meg. Han sier at jeg skal gå ned i styrkerommet å «observere» hvem av elevene som har kledd av seg, og forteller meg at «det er interessant». Tore forteller at det er problematisk at jentene er lett-kledde i undervisningen, fordi «det skaper kroppspress». Han forteller at det er vanskelig, fordi han ikke vil at jentene skal føle at han ser på de eller bestemmer at de skal kle på seg. Han sier han ikke har noe god løsning på dette problemet. Jeg*

*spør Tore om han opplever det samme når guttene tar av seg på overkroppen, og svarer at det bare er «guttene som er mer muskuløse som tar av seg» (13.12.18, Tore).*

I hendelsen viser Tore til en forståelse om at jentene skaper et kroppspress seg imellom når de er lettkledde i undervisningen, det vil si trene i sports-bh og kort treningsshorts. Formuleringen og handlingen hans vitner til en tilslørt tanke om at kvinnekroppen i større grad skaper kroppspress, fremfor mannekroppen. Dette skaper et sosial konstruert skille mellom kvinne- og mannekropp, hvor en av kroppene er problematisk. Han viser til hvordan han opplever det som et betent tema å ta opp kvinnekroppen med jentene, noe som kan tolkes som at han anerkjenner hvordan kropp har forskjellig sosial betydning. Dermed er kroppene med på å skape ulikheter mellom kjønnene (Connell, 2002; Eng, 2002). Gjennom Tores utsagn og formulering viser han til en maktstruktur og sosiale ulikheter mellom elevene. Som Evans (2004) trekker frem vil dette ha betydning for hvilke kroppslig kapital elevene tilegner seg gjennom undervisningspraksisen til Tore.

Tores profesjonelle kunnskap viser seg dermed å være farget av en sosial konstruksjon, hvor hans handlinger og utsagn virker til å være tatt-for-gitt. Hans forståelser får en sirkulær sirkelvirkning, hvor de bli reproduisert. Det vil si at hans handling avler frem bestemte forståelser hos elevene som igjen avler frem handlinger hos dem. Dermed er det også en fare for at normene rundt heteronormativitet lever videre med elevene.



## 6. Avslutning

Innledningsvis i oppgaven stilte jeg forskningsspørsmålet: «Hvordan kommer profesjonell kunnskap til uttrykk gjennom mannlige kroppsøvingslæreres handlinger og språkbruk? Og hvordan kan kjønnsteori belyse profesjonell yrkesutøvelse?». For å belyse dette forskningsspørsmålet falt valget mitt på en kvalitativ metode, med delmetodene semi-strukturert intervju og delvis deltakende observasjon. Jeg var opptatt av å få et innblikk i hvordan deltakernes profesjonelle kunnskap kommer til uttrykk gjennom deres handlinger og utsagn. Jeg har derfor jobbet ut ifra en sosialkonstruktivistisk tilnærming og tatt i bruk en temabasert analysemetode.

Jeg vil kort oppsummere sentrale punkter fra resultat og diskusjonen som er med å belyse hvordan kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap kommer til uttrykk.

### 6.1 Oppsummering

Til nå har denne studien kastet et lys over ulike sider ved den profesjonelle kunnskapen til tre mannlige kroppsøvingslærere. Det kommer tydelig frem i datamaterialet at alle er engasjerte kroppsøvingslærere som brenner for faget og ønsker det beste for sine elever. Gjennom deres handlinger og utsagn har jeg fått et innblikk i deres profesjonelle kunnskap, samt hvordan kjønnsteori kan belyse profesjonell yrkesutøvelse.

Deltakernes profesjonelle kunnskap viser seg å være farget av deres personlige «smak» og interesse. Hvilke kunnskaper og ferdigheter deltakerne anser som verdifulle i sin yrkesutøvelse, viser seg å ha røtter i deres sosiale posisjon gjennom oppveksten. Som i stor grad viser seg å ha tilhørighet i det sosiale feltet idrett. Sammenfallende for deltakerne er deres forståelse av at kroppsøvingsfaget bygger på det fysiske, og at kroppsøvingsfaget skal representere et bredt spekter av aktiviteter og idretter. Ferdigheter og kunnskap fra det sosiale feltet idrett virker dermed til å ha hatt en innvirkning på hva som gir høy eller lav status i det sosiale feltet kroppsøving. Deres verdsetting av ferdigheter tyder på at kroppsøvingsfagets innhold fremmer de tradisjonelle idrettene og «maskuline ferdigheter», som styrke og et konkurranseinstinkt. Sammenlignet med for eksempel ferdigheter

som samarbeid og estetiske ferdigheter. Dette tyder på at yrkesutøvelsen til kroppsøvingslærerne bygger på bakenforliggende heteronormative normer når det kommer til valg av innhold.

Det kommer til uttrykk at deltakerne anser det som sentralt i deres yrkesutøvelse å kunne tilrettelegge for en god relasjon mellom lærer og elev. Måten deltakerne arbeider for å tilrettelegge for dette, er gjennom å være omsorgsfull, vennlig og samtidig autoritær. Det kastes samtidig et lys over at humor forstås som verdifullt for å skape en relasjon med eleven. I tillegg nytter deltakerne det som et problemløsende virkemiddel i undervisningen, for eksempel ved uenigheter mellom elevene. Deltakerne anser å være autoritær ovenfor elevene som sentralt for at elevene skal være villig til å lytte, og dermed lære i undervisningen. Autoritet, slik det blir belyst av deltakerne, anses som en sentral del av deres profesjonelle kunnskapsbase fordi det skaper en meningsfylt helhet, nettopp en praktisk syntese.

Det kommer til uttrykk at deltakerne tar i bruk sin feltspesifikke kapital som del av sin profesjonelle kunnskap, blant annet i forhold til øvingsbilde. Den feltspesifikke kapitalen deltakeren benytter seg av kan tenkes å ha en betydning for hvilke kunnskapselementer de anser som verdifulle i sin undervisning. En sentral del av kroppsøvingslærerens yrkesutøvelse er tilpasset opplæring. Det kommer frem at deltakerne har en ulik forståelse av hvordan tilpasset opplæring legges inn i undervisningen. Det kan tyde på en noe snever forståelse av begrepet, der det knyttes til «de svake» i undervisningen. En forståelse som uttrykker en idé om at den svake må tilpasses den sterke verden.

Deres profesjonelle kunnskap kommer også til uttrykk gjennom hvordan deltakerne «leser» elevene i undervisningen. Det foregår en tolkning av elevenes bevegelsesuttrykk og kroppslige signaler. Deltakernes tause kunnskap er med å fornemmer hva eleven uttrykker. Dette gjør gjennom deltakernes kroppsspråk og berøring i undervisningen. Det er forskjellig hvordan deltakerne forhold seg til berøring av elevene, men det trekkes blant annet frem som et veiledende hjelpemiddel for å oppnå læring hos eleven.

## **6.2 Veien videre**

Dette prosjektet har vært interessant og lærerikt. Jeg føler at denne forskning har vært med å gitt med en bredere forståelse og bevissthet rundt kroppsøvingslærerens profesjonelle kunnskap. I utgangspunktet var det prosjektet tenkt å for seg hvordan kroppsøvingslærere med ulik utdannelsesbakgrunn og kjønn arbeider i kroppsøvingsundervisningen, men på grunn av utfordringer med å rekruttere informanter ble det vanskelig. Jeg ble derfor nødt til å endre diskusjonen og tankesettet mitt, til å heller ta for meg hvordan profesjonell kunnskap kommer til uttrykk og om kjønn har innvirkning på deres yrkesutøvelse. Dette førte med seg interessante elementer og diskusjoner for min del, som jeg ellers ikke hadde gått så i detalj i. Gjennom mine funn i prosjektet ser jeg viktigheten av å gjøre bevisste og kompetente valg i yrkesutøvelsen som kroppsøvingslærer. Spesielt med tanke på at en person bakenforliggende og tatt-for-gitte antakelser spiller en sentral rolle i hvilke undervisningspraksis elevene møter.

I forhold til annen forskning kunne det vært interessant å inkludere andre deltakere i prosjektet, som ikke er mannlige kroppsøvingslærere. Det ville vært interessant å se hvordan deres profesjonelle kunnskap kommer til uttrykk, samt hvordan deres tatt-for-gitte antakelser og forståelser kommer til uttrykk i deres undervisningspraksis.

En annen vinkling som ville vært interessant er å se på elevene, som for eksempel om elevene viderefører kroppsøvingslærerens forståelse av kroppsøvingsfaget.

## REFERANSER

- Aagre, W. (2016). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). "Det er lett å se hvem av dere som har god innsats". Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1, 2017, pp. 5-17*. DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Almås, E. & Jessen, R. S. (2020). Heteronormativitet. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 03.06.2020 fra <https://sml.snl.no/heteronormativitet>
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Berg, M. S. (2018). *Kroppens betydning for lærerens lederskab* (Doktoravhandling). Københavns universitet, København
- Birch, J., Vinje, E. E., Moser, T. & Skrede, J. (2019). Dybdeløring i kroppsøving – utfordringer for kroppsøvingslæreren. I: Vinje, E. E. & Skrede, J. (red.) *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Blakar, R. M. (2006). *Språk er makt*. (7.utg). Valdres: Pax Forlag.
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., Løndal, K. & Moen, K. M. (2018). *Kroppsøving mer enn «fysisk aktivitet»*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/kroppsoving-mer-enn-fysisk-aktivitet/>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London: Routledge.
- Chalmers, A. F. (1995). *Hvad er videnskap?* København: Nordisk Forlag AS.
- Christensen, M. K. (2001). *Når alderen indhenter én. Kroppslighet, aldring og profesjon hos gymnasiets idrøtslærere*. Institut for Idrøtt, Københavns Universitet.
- Connell, R. W. (1987). *Gender and power. Society, the person and sexual politics*. California: Stanford University Press.
- Connell, R. W. (2002). *Gender- Short introductions*. Cambridge: Polity Press.

- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K. G. ... Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Dyson, B. (2014). Quality Physical Education: A Commentary on Effektive Physical Education Teaching. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 85(2). (s. 144-152).
- Drugli, M. B. (2013). *Relasjonen lærer og elev*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Eng, H. (2002). Idrett og seksualitet: Om heteronormativitet og homoerotikk på idrettsarenaen. I Seippel, Ø. (Ed.), *Idrettens bevegelser. Sosiologiske studier av idrett i et moderne samfunn*. Oslo: Novus Forlag. (s. 100-122).
- Engelsrud, G. (2015). Kjønn og inkludering. I: Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (red.). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm AS. (s.24-43).
- Engelsrud, G. (2019). *Er det rom for elevens kroppslige læring i fremtidens kroppsøving?* Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-kroppsøving-laereplaner/er-det-rom-for-elevens-kroppslige-laering-i-fremtidens-kroppsøvingfag/204645>
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10. (s. 95-108).
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ferry, M. & McCaughtry, N. (2015). «Whatever is Comfortable»: Secondary Physical Educators' Curricular Decision Making: Issues of Knowledge and Gendered Performativity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(2), 297-315.
- Fog, J. (1994). *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forsknings-interview*. København: Akademiske Forlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 71-86).
- Grimen, H. & Molander, A. (2008) Profesjon og skjønn. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (179-196)
- Gripsrud, J. (2015). *Mediekultur, mediesamfunn*. (5.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig* (5.utg.). Oslo: Cappelen Forlag AS.

- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*. London: Taylor and Francis.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I Molander, A. & Terum, L. I. (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget. (s. 321-332).
- Heggheim, T. & Solhaug, A. Ø. (2004). *Taus kunnskap og ekspertmakt*. [https://www.idunn.no/beta/2004/01/research\\_note\\_taus\\_kunnskap\\_og\\_ekspertmakt\\_1](https://www.idunn.no/beta/2004/01/research_note_taus_kunnskap_og_ekspertmakt_1)
- Imsen, G. (1997). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Otta: AiT Enger AS.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A & Christoffersen, L. (2009). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Krumsvik, R. J. (Red.). (2019). *Kvalitativ metode i lærerutdanninga*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Larsson, H., Fagrell, B. & Redelius, K. (2009). *Queering physical education. Between benevolence toward girls and the tribute to masculinity*. *Physical Education and Sport PEdagogy*, 14(a), (s.1-17).
- Lundvall, S. & Mackbach, J. (2004). "Fritt och omväxlande!". Lärares bakgrund och tankar om sitt yrke. I Larsson, H. & Redelius (red.) *Mellan nytt och nöje: Bilder av ämnet idrott och hälsa*. Stockholm: Idrottshögskolan. (s.70-80).
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Fransisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Moen, K. M. & Rugseth, G. (2018). Perspektiver på kropp i kroppsøvfaget i skolen og i faglærerutdanningen i kroppsøving. *Journal of Research in Arts and Sports Education*, Vol. 2, pp. 154-168. DOI: <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1052>

- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I: Molander, A. & Smeby, J.C. *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nannestad, C. (2015). *Hva tenker lærere om formålet i fag kroppsøving, og hva gjør de for å nå formålet?* Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- NESH. (2014). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Nordenbo, S. E., Sjøgaard Larsen, M., Tiftikçi, N., Wendt, R. E. & Østergaard, S. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review for Kunnskapsdepartementet, Oslo* (Nr. 95200768). I: Evidensbasen. København: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser\\_og\\_elevers\\_laring.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/larerkompetanser_og_elevers_laring.pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier – Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Persvold, A. Z. (2019). Syntese. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 01.06.2020 fra <https://snl.no/syntese>
- Reuker, S. (2016). *The knowledge-based reasoning of physical education teachers: A comparison between groups with different expertise*. Tyskland: Department of Sports and Health, University Paderborn. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1356336X15624245>
- Reimers, E. (2007). Always somewhere else: Heteronormativity in Swedish teacher training. I: Martinsson, L., Reimers, E., Reingardè, J. & Lundgren, A. S. (Ed.), *Norms at work: Challenging homophobia and heteronormativity*. Stockholm: RFSL. (s. 54-68).
- Rovegno, I. (2003). The teacher's Knowledge Construction. I S. Silverman & C. Ennis (red.) *Student Learning in Physical Education*. Champaign, Human Kinetics, 295-310 (2.utg).
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Standal, Ø. F. & Moen, M. K. (2017). *Praksisopplæring i kroppsøvlingslærer- og idrettsutdanningar: 3 utfordringar for framtidig fagutvikling*. Elverum: Høgskolen i Innlandet. Hentet fra <file:///C:/Users/gudrun/Downloads/562-Article%20Text-6403-1-10-20170925.pdf>

- Standal, Ø. F. (2015). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Standal, Ø. F. & Rugseth, G. (Red.). *Inkluderende kroppsøving*. (s.121-136). Latvia: Cappelen Damm AS.
- Squires, G. (2005). Art, science and the professions. *Studies in Higher Education*, Vol. 30(2).
- Sævi, T. (2013). Ingen pedagogikk uten en «tom» relasjon – Et fenomenologisk-eksistensielt bidrag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 03/2013. Hentet oktober 2019 fra [https://www.idunn.no/npt/2013/03/ingen\\_pedagogikk\\_uten\\_entomrelasjon\\_-\\_et\\_fenomenologisk](https://www.idunn.no/npt/2013/03/ingen_pedagogikk_uten_entomrelasjon_-_et_fenomenologisk)
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg.). Bergen: Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, A. (2019). Pierre Bourdieu. I: *Store Norske Leksikon*. Hentet 01.06.2020 fra [https://snl.no/Pierre\\_Bourdieu](https://snl.no/Pierre_Bourdieu)
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Dybdeløring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdeløring/>
- Vinje, E. E., Skrede, J. & Vinje, I. (2019). Hvordan utdanne kroppsøvingslæreren? Snu lærerutdanningen på hodet. I Vinje, E. E. & Skrede, J. (red.) *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Walseth, K. & Hæhre, H. (2014). Heteronormativitet i kroppsøvingsfaget. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 2/2014. Hentet 05.06.2020 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/heteronormativitet-i-kroppsovingsfaget/>
- Ward, P. (2013). The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84(4) (431-440).
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.



## **Vedlegg**

Vedlegg 1: NSD sin vurdering.

Vedlegg 2: Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke erklæring.

Vedlegg 4: Intervjuguide, Olav.

Vedlegg 5: Intervjuguide, Tore.

Vedlegg 6: Intervjuguide, Adrian.

## Vedlegg 1: NSD sin vurdering.

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Side 1 av 3

### NSD sin vurdering

 Skriv ut

#### Prosjekttittel

Profesjonell kunnskap i kroppsøvningsfaget

#### Referansenummer

876959

#### Registrert

22.08.2018 av Gudrun Hesla Breie - gudrunhb@student.nih.no

#### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Seksjon for kroppsøving og pedagogikk

#### Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Gunn Helene Engelsrud , gunn.engelsrud@nih.no, tlf: 23262250

#### Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

#### Kontaktinformasjon, student

Gudrun Hesla Breie, gudrunhb92@hotmail.com, tlf: 97965141

#### Prosjektperiode

01.09.2018 - 05.06.2020

#### Status

02.06.2020 - Vurdert

#### Vurdering (6)

##### 02.06.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.06.2020. Vi har nå registrert 05.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

##### 28.11.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 28.11.2019. Vi har nå registrert 30.05.2019 som ny sluttdato for forskningsperioden. Informantene informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

##### 04.11.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 31.10.2019. Vi har nå registrert 02.12.2019 som ny sluttdato for forskningsperioden. Informantene informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

##### 01.10.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 19.09.2019. Vi har nå registrert 30.10.2019 som ny sluttdato for forskningsperioden. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen. NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5b618e41-d83e-438b-8ae5-cb9e4124debd>

02.06.2020

## Vedlegg 2: Invitasjon til å delta i forskningsprosjektet.



### Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt.

Kjære skole,  
Jeg, Gudrun Hesla Breie, er masterstudent ved Norges idrettshøgskole hvor jeg nå jobber med min avsluttende masteravhandling. Dette er derfor en invitasjon til kroppsøvlingslærerne ved Abildsø skole om å delta i mitt forskningsprosjektet.

I min masteravhandling ønsker jeg å finne ut mer om hva kroppsøvlingslæreren gjør når vedkommende underviser, både når det gjelder hvordan kroppsøvlingslæreren kommuniserer, leder og bruker kroppen sin for å skape læring og inspirere til fysisk aktivitet hos eleven. Hverdagen til en kroppsøvlingslærer består av samspill mellom ulike former for kunnskap, som for eksempel sosialt, praktisk og faglig. Derfor er det interessant for meg, sammen med læreren, å finne ut mer om hvordan slike former for kunnskap gjøres gjennom undervisningspraksisen. Blant annet relasjonsbygging og kommunikasjon mellom elev og lærer. Jeg er opptatt av hvordan kroppsøvlingslæreren selv opplever undervisningspraksisen på kroppen. I tillegg ønsker jeg å forstå hvordan kroppsøvlingslæreren selv anser å ha utviklet seg og tilegnet seg ny kunnskap gjennom årene som lærer. Dette er et kvalitativt forskningsprosjekt, hvor det vil bli gjennomført observasjon av kroppsøvlingsstimene og et intervju av kroppsøvlingslæreren på rundt en klokke. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste og følger etiske standarder for forskning. Det betyr at all informasjon som skolens navn, lærer, elever vil bli anonymisert og oppbevart forsvarlig mens prosjektet pågår.

Dersom det skal være noen spørsmål angående dette forskningsprosjektet så kontakt meg gjerne på telefon 97965141 eller send email til [gudrunhb@student.nih.no](mailto:gudrunhb@student.nih.no). I tillegg kan du kontakte min veileder Gunn Helene Engelsrud på email [gunn.engelsrud@nih.no](mailto:gunn.engelsrud@nih.no).

**Med vennlig hilsen**

Gudrun Hesla Breie

### **Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke erklæring.**



#### **Forespørsel om å delta i intervju og observasjon i forbindelse med masteroppgave**

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelsen vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet er et masterstudiet ved Norges Idrettshøgskole. Hensikten er å undersøke kroppsøvingslærere og deres undervisningspraksis. I læreplanen for kroppsøvingsfaget vises det til sentrale mål hvor eleven skal oppleve glede og inspirasjon ved læring og fysisk aktivitet. Det er derfor interessant for meg å se nærmere på hvordan kroppsøvingslæreren kommuniserer, leder og bruker kroppen for å oppnå dette i undervisningen.

Jeg ønsker å gå i dybden av den sosiale interaksjonen mellom elev og lærer. Det vil si relasjonsbygging og kommunikasjonen i det kroppslige mellomrommet. Jeg ønsker gjennom dette å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslæreren håndterer og skaper sosialt samspill i undervisningen. For å kunne få en bredere plattform av tolkninger og erfaringer er det derfor interessant for meg å inkludere lærere både med formell og uformell utdanning. Jeg ønsker å forstå hvordan kroppsøvingslæreren opplever det å undervise elever, og hvordan kroppsøvingslæreren uttrykker og tolker sin kunnskap gjennom egen kropp, språk og bevegelse.

Gjennom prosjektet håper jeg å bidra med kunnskap om kroppens betydning i undervisningspraksisen. Jeg er opptatt av å forstå hvordan våre kropper oppleves og påvirker situasjoner. Jeg håper at masterprosjektet kan gi både meg og lærerne innsikt og refleksjon angående undervisning. Derfor er jeg interessert i å gå i dybden med få informanter istedenfor å ha et stort omfang av informanter.

Opplysningene som kommer frem i prosjektet vil ikke bli brukt til andre formål enn det som er nevnt i dette skrivet.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges Idrettshøgskole med min veileder er ansvarlig for prosjektet. Hvor jeg, Gudrun Hesla Breie, gjennomfører forskningsprosjektet med hjelp av min veileder, Gunn Helen Engelsrud.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker at du deltar i dette forskningsprosjektet, fordi du har jobber som kroppsøvingslærer. Dermed er det interessant for meg å lytte til dine erfaringer, opplevelser og tanker rundt tematikken i dette forskningsprosjektet.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom du ønsker å delta i dette forskningsprosjektet vil det innebære et dybde intervju og at jeg deltar (observasjon) i kroppsøvingstimen. Jeg, Gudrun Hesla Breie, er ansvarlig for at du får informasjon angående temaene og hvordan intervjuet vil bli gjennomført. Intervjuet vil ha fokus på dine erfaringer som kroppsøvingslærer, hva du vektlegger i undervisningen, tanker rundt kroppsøvingfaget og relasjonen med dine elever. Du velger selv om du ønsker å svare på spørsmålene jeg stiller deg. Jeg ønsker å ta lydopptak og notater underveis av intervjuet, som senere vil bli slettet. Selve intervjuet vil ta rundt en klokke time.

I forhold til observasjon av kroppsøvingstimene vil jeg ikke være deltakende i selve undervisningen, men heller sitte på sidelinjen. Jeg ønsker å ta notater underveis for å kunne sammen med deg reflektere over dette underveis av intervjuet. Antall observasjoner er satt ut i fra hvor mange undervisningstimer jeg har til disposisjon, men rundt 3-4 stykker.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Det vil på ingen måte påvirke ditt forhold til din arbeidsplass, dine elever eller til NIH.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- De som vil ha tilgang til opplysningene vil være Gudrun Hesla Breie (student) og Gunn Helene Engelsrud (veileder).
- Det vil bli gjort tiltak for å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til dine personopplysninger, for eksempel navn og kontaktopplysning. Disse vil bli erstattet med koder som lagres adskilt fra datamaterialet. I tillegg vil datamaterialet være stengt med passord.
- All informasjon om deg vil bli behandlet konfidensielt og

anonymisert. I forskningsprosjektet vil du få et fiktivt navn og din deltakelse vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.05.2019.

Personopplysningen og lydopptak vil ved prosjektslutt bli slettet.

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- Å få rettet personopplysninger om deg,
- Få slettet personopplysninger om deg,
- Få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- Å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. I oppdrag fra Norges idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Norges idrettshøgskole ved Gudrun Hesla Breie på telefon 97965141 eller epost [gudrunhb@student.nih.no](mailto:gudrunhb@student.nih.no). Veileder Gunn Helene Engelsrud 23262250 eller epost [gunn.engelsrud@nih.no](mailto:gunn.engelsrud@nih.no).
- Vårt personvernombud: NIHs etiske komité, på epost (turid.sjostedt@nih.no) eller telefon 23262032.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvernombudet@nsd.no](mailto:personvernombudet@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

## Med vennlig hilsen

Gudrun Hesla Breie (student)  
Gunn Helene Engels (veileder)

-----  
-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «utdannede og ufaglærte kroppsøvlingslærere», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju.
- å delta i observasjon.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.05.2019.

-----  
-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 4: Intervjuguide, Olav.**

### **KROPPSØVINGSLÆRER**

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
3. Opplever du at utdannelsen/tidligere arbeidserfaring har vært viktig for hvordan du arbeider som kroppsøvingslærer?
  - Har du noen eksempler som har vært med deg/satt seg i kroppen fra utdannelsen eller arbeidserfaringen?

### **TANKER RUNDT KROPPSØVINGSFAGET**

4. Hvilke minner har du selv fra kroppsøvingsfaget fra tiden som elev?
5. Hvordan opplevde du din kroppsøvingslæreren? Hadde du et godt eventuelt godt/dårlig forhold?
  - Har noen av dine kroppsøvingslærere betydd hvordan du selv arbeider som kroppsøvingslærer?
6. Hva tenker du at elevene skal sitte igjen med/ha lært etter å ha deltatt i kroppsøvingsfaget?
  - Har du noen perspektiver/teorier/antagelser som du begrunner undervisningen din med? Formelt/uformelt – har du en praksisteori?
  - I timene jeg har observert har du tatt i bruk styrkerommet, hvor elevene får lapper med informasjon om ernæring, teknikk og øvelser. Du nevnte også at dette var det elevene kom til å få mest bruk for etter ungdomsskolen. Kan du fortelle til mer om dette?
7. I den siste timen jeg observert hadde du flere styrkeøvelser, hvor elevene skulle jobbe sammen i par. Etter at du hadde vist hvilken øvelse elevene skulle gjøre sa en av elevene som lurte på hvorfor de skulle gjøre dette. Hva var tankene dine bak disse øvelsene?
8. Hva er tilpasset opplæring for deg i kroppsøvingsfaget?
  - For eksempel når det kommer til ballspill.
9. Vi vet fra forskning av at ballspill dominerer i undervisning i kroppsøvings – hva tenker du om dette?



## **ELEVENE**

10. Jeg opplever at du har mye omsorg for elevene dine?

- Hva tenker du når jeg sier det?
- Fortell om hva elevene dine betyr for deg?
- Kan du noen gang bli lei elevene dine?

11. Angående todelingen, hvor du tar i bruk gymsalen og styrkerommet, nevnte du også handlet om tillit. Du nevnte at det å gi tillit til elevene, også gjør at du får det tilbake av elevene. Kan du fortelle litt om det?

12. Hvordan opplever du din relasjon til elevene dine?

- Hvordan arbeider du med å skape relasjoner?
- Er det noen utfordringer?

## **DET Å UNDERVISE**

13. Jeg opplever at innsats og fairplay er viktig for deg som kroppsøvlingslærer, blant annet arket elevene jobbet med i den ene timen. Hva tror du elevene får ut av dette?

14. Du nevnte at når du begynte å jobbe som kroppsøvlingslærere at du var mye sint, fordi du følte det ville gjøre at elevene respekterte deg. Du sa at du har endret deg mye gjennom årene med tanke på dette. Kan du fortelle litt om dette?

15. I undervisningen opplever jeg at du er rolig, trygg og tilstede.

- Hva er det «å være tilstede for deg? Er det noe du alltid opplever «går bra»?
- Etter en av timene jeg observerte nevnte du at det var så deilig med timer hvor elevene hadde mye energi, hvor det også ga deg energi både i og etter undervisningen. Hvordan oppleves det for deg å undervise? Både før, underveis og etter.
- Hvordan kobler du av etter en dag med undervisning?

16. Jeg opplever deg som trygg og løsningsorientert dersom det oppstår uønskede situasjoner eller uro i undervisningen. Er dette sånn du er som person eller går du på en måte inn i en rolle når du er kroppsøvlingslærere?

17. Hvordan opplever du det å jobbe med vurdering i kroppsøvlingsfaget?

18. Er du del av et fag-kritisk miljø? Er det vanlig å være selvkritisk til eget opplegg?

- På hvilken måte?

19. Utfordrer du deg på noe måte å undervise – i så fall hva utfordrer deg i undervisningen?

## **Vedlegg 5: Intervjuguide, Tore.**

### **KROPPSØVINGSLÆRER**

1. Hvilken utdannelse har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
3. Hvordan er utdannelsen din og tidligere arbeidserfaring med deg som kroppsøvingslærer og i undervisningen?
  - Har du noen konkrete eksempler som har satt seg igjen fra utdannelsen eller arbeidserfaringen din?

### **TANKER RUNDT KROPPSØVINGSFAGET**

4. Hvordan hadde du det selv i kroppsøvingsfaget som elev da du gikk på skolen?
5. Hva slags forhold hadde du til kroppsøvingslæreren din?
  - Har noen av dine kroppsøvingslærere påvirker hvordan du selv arbeider med faget?
  - Er det med deg på noe måte? Fortell.
6. Hva tenker du at elevene skal lære i kroppsøvingsfaget?
  - Har du noen perspektiver/teorier/antagelser som du begrunner undervisningen din med? Formelt/uformelt – har du en praksisteori?
  - For eksempel i undervisningen hvor det var sirkeltrening eller hvor elevene jobbet i styrkerommet, hva vil du at elevene skal lære her?
7. Når du underviste i sirkeltreningen hadde du tilpasset øvelsene med å legge inn ni-våer på flere av dem.
  - Hva er dine tanker rundt tilpasset opplæring?
  - Jobber du på samme måte med tilpasset opplæring når det kommer til ballidretter?
  - Hva er dine tanker rundt ballidretter i kroppsøvingsfaget?
8. Jeg har inntrykk av at mye av innholdet jeg har observert bygger på lek og moro. Hva tenker du om dette?
9. Er du kritisk til egen opplegg? Kom gjerne med eksempel.

### **ELEVENE**

10. Jeg opplever at du har mye omsorg for elevene dine. Hva tenker du når jeg sier det?

- Fortell om hva elevene dine betyr for deg?
- Kan du bli lei elevene dine noen ganger?

10. Jeg opplever at du ønsker å skape et forhold til elevene dine som er bygd på tillit, noe som jeg også opplever at du snakker mye med dem om.

- Hvorfor er dette viktig for deg?

11. Du tok opp med 9A at det har rykte på seg til å være urolige og bråkete. Hvorfor var det sånn at du tok opp dette med de? Var det selvoppfordrende eller har du fått ansvar for å ta det opp?

- Du nevnte også at de ikke opplevdes sånn i kroppsøvfingsfaget og KRLE, hvor du er lærer. Tror du at elevene forholder seg til deg annerledes fordi du har kroppsøvfingsfaget?

12. Hvordan er relasjonene med elever dine? Hvordan skaper du gode relasjoner?

13. Du tar deg tid til å la elevene bli kjent med deg, for eksempel med historier fra barndommen eller møte med fotballspillere. Hvorfor gjør du dette?

### **DET Å UNDERVISE**

14. Elevene oppleves å være veldig observante på deg, for eksempel hvor du er i rommet, notatblokken, når du styrer musikken og de spør om du kan ha på en bestemt låt. Hva tenker du selv om dette?

15. Du nevnte notatblokken din og hvordan elevene reagerer når du tar den frem «blir stressa og spør om de har fått anmerkning». Du skriver notater underveis, både positivt og negativt. Er dette noe du gjør bevisst?

16. Hva tenker du at det gjør med undervisningen at elevene får ansvar for innholdet? For eksempel med yoga-timen i dag.

17. Undervisningstimene jeg har observert nevner du alltid for elevene at de blir vurdert på innsats, fairplay og samarbeid.

- Hvorfor gjør du dette?
- Hva er dine tanker rundt vurdering generelt?

### **TIL SLUTT**

18. Jeg opplever at du er veldig aktivt tilstede i undervisningen din, for eksempel bruker seg selv som øvingsbildet og beveger deg i rommet sammen med elevene:

- Hva tenker du om det å klare å være tilstede i undervisningen? Er det noe du alltid opplever at «går bra» for deg?
- Hvilke følelser sitter du igjen med etter endt undervisning?
- Hvordan oppleves det å ha flere økter på en dag?
- Hvordan kobler du av etter en dag med undervisning?

19. Hvordan jobber dere kroppsøvlingslærere sammen her på skolen? Hvordan er miljøet dere imellom?

20. Utfordrer det deg på noe måte å undervise – i så fall hva utfordrer deg i undervisningen?

**Er det noe du vil legge til eller spørre meg om?**

**Takk for intervjuet.**

## **Vedlegg 6: Intervjuguide, Adrian.**

### **KROPPSØVINGSLÆRER**

1. Hvilken utdanning har du?
2. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
3. Hva tenker du om din utdanning og tidligere arbeidserfaring i forhold til å arbeide som kroppsøvingslærer og undervisning?
4. Tidligere nevnte du en artikkel om «mistriverne» i kroppsøvingsfaget som du sa hadde satt spor i deg.
  - Hva er det som henger igjen fra artikkelen?
  - Har dette fått betydning for deg som kroppsøvingslærer i dag?

### **TANKER RUNDT KROPPSØVINGSFAGET**

5. Hvordan hadde du det selv i kroppsøvingsfaget som elev da du gikk på skolen?
6. Hva slags forhold hadde du til kroppsøvingslæreren din?
  - Er dette du opplevde som elev og med din lærer noe du på i dag? Er det med den på noe måte? Fortell.
7. Du fortalte tidligere at formålet for faget var en rettesnor for din undervisning. Kan du si litt mer om det?
  - Hva tenker du at kroppsøvingsfaget skal være med å gi elevene?
8. Jeg opplever at du jobber med fokus på kvalitet og det at elevene skal forstå hva du snakker om når du underviser, for eksempel ved uttøying og styrkeøvelser:
  - Hva ønsker du å oppnå med dette?
  - Jeg har ikke sett du hatt noe ballspill mens jeg har observert. Hvordan jobber du da sammenlignet med øktene jeg har vært med på?
  - Hva er dine tanker rundt ballspill i kroppsøvingsfaget?

### **ELEVENE**

9. Jeg opplever at du har mye omsorg for elevene dine. Hva tenker du når jeg sier det? Fortell om hva elevene dine betyr for deg? (Kan du bli lei elevene dine noen ganger?)
10. Du hadde to undervisningstimer sist tirsdag («anatomi-timen» med bredde) som i utgangspunktet var identiske, men opplevdes likevel veldig annerledes ut. Dette sa du

også på forhånd at det var to forskjellige grupper og at du måtte tilpasse undervisningen:

- Hvordan blir du kjent med elevene dine på denne måten?
- Hvordan jobber du med tilpasset opplæring når gruppene har forskjellige behov?

11. Undervisningen din oppleves som veldig tillitsfull, for eksempel rydding etter timen:

- Er dette noe du har jobbet bevisst for å oppnå?
- Eventuelt hvordan?

12. Du bruker ofte elevenes navn i undervisningen din, for eksempel ved tilbakemeldingene eller for å motivere:

- Hvorfor gjør du dette?
- Hvordan tror du dette betyr for elevene?

### **DET Å UNDERVISE**

13. I undervisningen din vektlegger du formålet i kroppsøvningsfaget, men ikke i like stor grad læreplanen og kompetansemålene. Kan du fortelle litt om dine grunner for dette.

- Har du noen perspektiver/teorier/antagelser som du begrunner undervisningen din med? Formelt/uformelt – har du en praksisteori?
- begrunner du undervisningen din med, sånn rent formelt?
- Ut i fra dette – hvordan vurderer du elevene dine?

14. I undervisningen din bruker du ordet innsats, for eksempel «veldig bra innsats» istedenfor «der var et langt hopp».

- Hva vil innsats si for deg?
- Hvordan skaper du et miljø som fremmer innsats ovenfor ferdighet?

15. Jeg opplever at du er veldig aktivt tilstede i undervisningen din, for eksempel bruker seg selv som øvingsbildet og beveger deg i rommet sammen med elevene:

- Hva tenker du om det å klare å være tilstede i undervisningen? Er det noe du alltid opplever at «går bra» for deg?
- Hvilke følelser sitter du igjen med etter endt undervisning?
- Hvordan oppleves det å ha flere økter på en dag?
- Hvordan kobler du av etter en dag med undervisning?

16. Utfordrer det deg på noe måte å undervise – i så fall hva utfordrer deg i undervisningen?

**Er det noe du vil legge til eller spørre meg om?**

**Takker for intervjuet.**