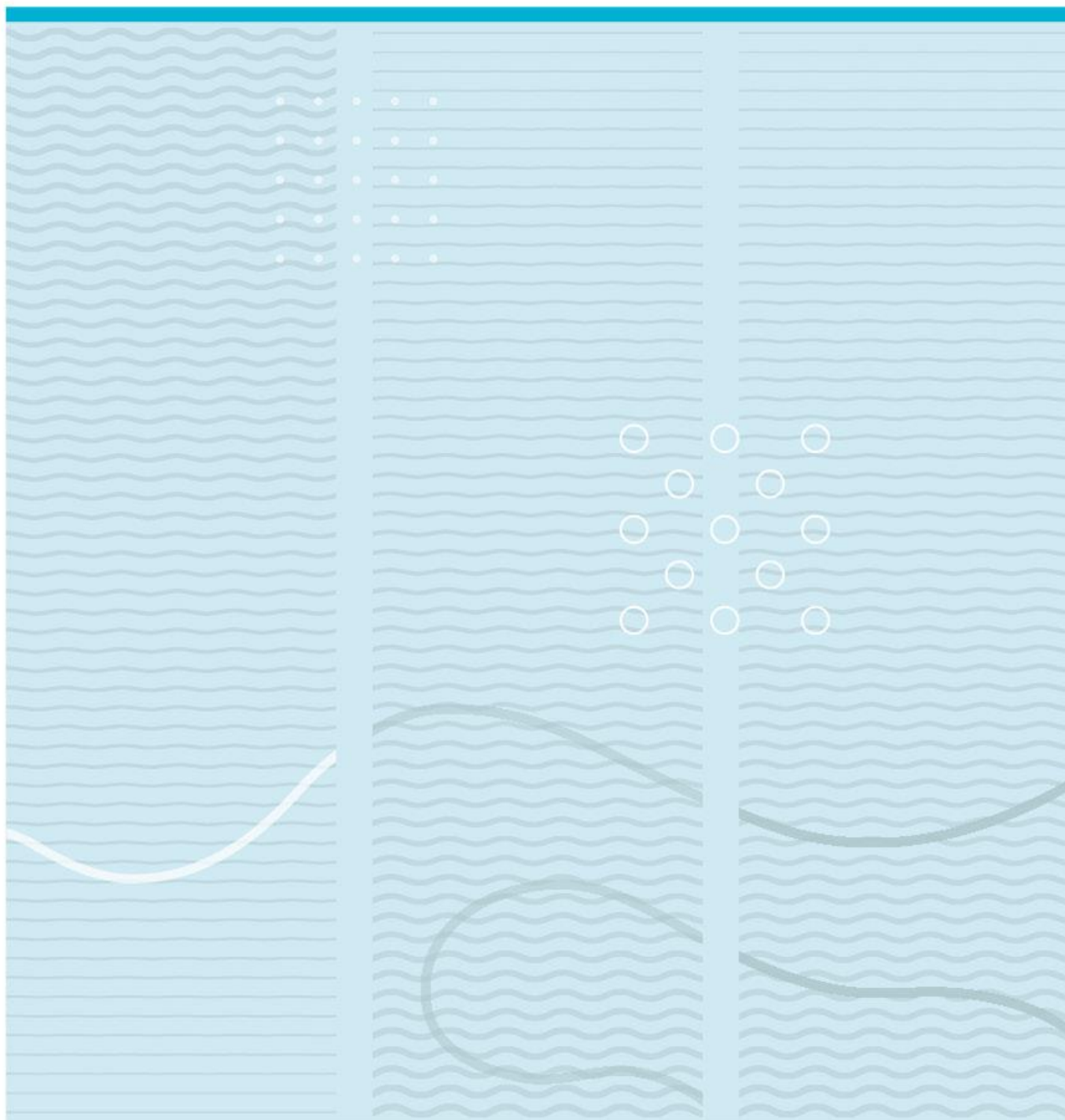


Synne Fossheim

# Kroppsøving med øving i fokus?

En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres undervisningspraksis





Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærer og lektorutdanning  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Synne Fossheim

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## **Sammendrag**

Skolen er stadig i endring og utvikling, og gjennom fagfornyelsen har øvingsbegrepet fått større plass i kroppsøvfingsfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er et økende behov for å belyse dette begrepet nærmere for å få større klarhet i hva det vil si for kroppsøvfingslæreres undervisningspraksis (Aggerholm, 2020). Denne oppgaven har som formål å studere undervisningspraksiser i kroppsøvfingsfaget der øving er i fokus. Dette vil foregå i lys av kroppsøvfingslærernes perspektiver, med utgangspunkt i problemstillingen: “Hvordan forstår og inviterer kroppsøvfingslærere til øving i egen undervisningspraksis?”.

Studien er en kvalitativ studie, hvor det ble gjennomført fem semistrukturerte intervjuer av kroppsøvfingslærere som arbeider i ungdomsskolen. Informantene har ulik alder, kjønn, utdanning og arbeidserfaring i skolen. Dette vil kunne bidra til å få frem flere forståelser, erfaringer og perspektiver, som er nødvendig for å undersøke studiens problemstilling.

Oppgavens teoretiske rammeverk bygger på teorien om praksisarkitektur, utviklet av Kemmis og Grootenboer (2008). Denne teorien har lagt grunnlaget for å undersøke nærmere hva som utgjør prosjektet til praksiser og hvilke arrangementer som kan muliggjøre, begrense eller opprettholde en praksis. Datamaterialet er analysert ved hjelp av denne teorien, og det er blitt anvendt en abduktiv tilnærming for å analysere oppgavens funn.

Funnene blir presentert gjennom ytringer, handlinger og relasjoner som samlet utgjør prosjektet til praksiser i lys av teorien om praksisarkitektur. Sammen med teorien om praksisarkitektur blir funnene presentert og diskutert i lys av skolens utdanningspolitiske kontekst, tidligere forskning på undervisningspraksis og gjennom operasjonalisering av øvingsbegrepet.

Resultatene fra forskningen viser at kroppsøvfingslærernes undervisningspraksis må sees i sammenheng med deres ytringer, handlinger og relasjoner. Å studere undervisningspraksis er komplekst, og for å få dypere innsikt i hvordan man kan forstå og endre en praksis er det sentralt å se på arkitekturen i sin helhet. Ved å ha sett nærmere på ytringer, handlinger og relasjoner har det vært mulig å undersøke kompleksiteten mellom arrangementene og tydeliggjøre hvordan de ulike elementene kan bidra til å påvirke hverandre i en undervisningspraksis der øving er i fokus.

**Nøkkelord:** *Forståelse, øving, undervisningspraksis, praksisarkitektur.*

## **Forord**

Endelig er dagen her! Etter en lang, spennende og til tider krevende prosess, skal jeg endelig levere masteroppgaven. Gjennom dette prosjektet har jeg lært mye om meg selv, både faglig og personlig, og temaet har engasjert meg langt mer enn jeg først hadde forventet.

Det er mange som fortjener en stor takk for at dette prosjektet har blitt fullført. Jeg har møtt på utfordringer underveis som har gjort det vanskelig å fortsette. Jeg er derfor veldig takknemlig for alle som har bidratt til å holde pågangsmotet mitt oppe, og gitt meg ny giv til å fortsette arbeidet.

Jeg ønsker å takke mine fantastiske informanter for deres bidrag til oppgaven. Det har vært utrolig spennende å intervjuere dere og høre om deres erfaringer og tanker om temaet. Deres refleksjoner har gitt meg en mengde interessante perspektiver å utforske, og gjennom deres innsikt har jeg fått et verdifullt innblikk i hvordan de forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis i kroppsøvningsundervisning.

Jeg vil takke familien min, kjæresten min og familien hans, gode venner, lagvenninner og medstudenter for deres støtte gjennom hele prosjektet. Dere har stilt opp for meg når jeg trengte det som mest og har vært en fantastisk avveksling når jeg trengte å tenke på noe annet. En spesiell takk til min kjæreste Sivert og venninne Guro for deres korrekturlesning og tilbakemeldinger på oppgaven min.

En stor takk til veilederen min, Åsve, som har fulgt meg opp og gitt meg verdifulle tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Dine faglige bidrag har vært uvurderlige, og oppgaven ville ikke vært det samme uten dem. Takk for et godt samarbeid og dedikasjon, og ikke minst ditt sprudlende engasjement.

Til alle som har bidratt til min masteroppgave, både på faglig og personlig nivå, vil jeg si tusen takk.

Molde, Mai 2023

Synne Fossheim

## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn .....	6
1.2 Problemstilling.....	7
1.3 Oppgavens struktur.....	7
<b>2. Kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1 Utdanningspolitisk kontekst.....	9
2.1.1 Fagfornyelsen .....	9
2.1.2 Læreplan i kroppsøving.....	10
2.1.3 Øving i læreplanen.....	11
2.2 Tidligere Forskning .....	12
2.2.1 Tidligere forskning på undervisningspraksis i kroppsøvingfaget.....	12
2.2.3 Tidligere forskning på øving .....	18
2.3 Øving.....	20
2.3.1 Øvingsbegrepet.....	20
2.3.2 Øvingsmodell.....	23
<b>3. Teori</b> .....	<b>25</b>
3.1 Teorien om praksisarkitektur.....	25
3.1.1 Praksis.....	26
3.1.2 Praksisens arkitektur.....	27
3.1.3 Oppsummering av teori .....	29
<b>4. Metode</b> .....	<b>31</b>
4.1 Sosiale praksiser som vitenskapsteoretisk utgangspunkt .....	31
4.2 Kvalitativ forskningsmetode.....	32
4.2.1 Semistrukturert intervju .....	32
4.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter .....	33
4.2.3 Intervjuguide.....	35
4.2.4 Pilotintervju .....	36
4.2.5 Gjennomføring av intervju .....	37
4.3 Forskningsetikk.....	38
4.3.1 Informert samtykke.....	38
4.3.2 Behandling av persondata.....	39
4.3.3 Forskerrollen.....	39
4.4 Databehandling.....	40
4.4.1 Transkribering av intervju .....	41
4.4.2 Analyse av datamaterialet.....	41
4.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	42
4.5.1 Reliabilitet .....	43
4.5.2 Validitet .....	43
4.5.3 Overførbarhet.....	44
<b>5. Presentasjon av funn</b> .....	<b>45</b>
5.1 Ytringer.....	45

5.2 Handlinger .....	48
5.3 Relasjoner .....	51
<b>6. Drøfting.....</b>	<b>54</b>
6.1 Kulturell-diskursive arrangement .....	54
6.2 Materiell-økonomisk arrangement .....	58
6.3 Sosial-politisk arrangement.....	62
6.4 Metodiske drøftinger.....	64
<b>7. Konklusjon.....</b>	<b>66</b>
7.1 Videre forskning.....	68
<b>8. Litteraturliste.....</b>	<b>70</b>
Vedlegg.....	76

## **1. Innledning**

Dette er en masteroppgave i kroppsøving ved fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, ved Universitetet i Sørøst-Norge. Temaet for oppgaven er undervisningspraksis der øving er i fokus i kroppsøvingsfaget. Innledningen har til hensikt å beskrive bakgrunnen for valgt prosjekt, studiens formål, problemstilling og gi en kort introduksjon av oppgavens videre oppbygning.

### **1.1 Bakgrunn**

I en studie utført av Borgen, Løndal, Moen, Aasland og Lyngstad (2020), ble den femårige lærerutdanningen i kroppsøving- og idrettsfag undersøkt, med fokus på muligheter og utfordringer i utdanningen (s. 58). Resultatene viste at det generelt sett er mange meninger, oppfatninger og forståelser av kroppsøving og idrettsfag, men få masteroppgaver omhandlet begreper, teori, praksiser eller didaktikk i profesjonsfeltet. Det trekkes frem at det er behov for mer praksisnærhet og relevans i fremtidige masteroppgaver. Skolen er stadig i endring og utvikling. Gjennom fagfornyelsen i det norske læreplanverket beveger kroppsøvingsfaget seg i en retning av et mer variert fag, hvor begreper som øving har fått sentral plass i innholdet og som arbeidsform i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Uavhengig av om språket i læreplanene sees på som hverdagslig eller fagspesifikt, vil begreper som vi finner i læreplanen være åpne for tolkninger (Standal, 2019, s. 57). Øvingsbegrepet kommer i form av en uklar definisjon og Borgen og Engelsrud (2020) problematiserer dette ved å etterspørre tydeligere retningslinjer for hva det kan bety for undervisningspraksisen i faget (s. 15). Aasland, Moen og Mathisen (2020) underbygger dette ved å stille spørsmål om man ved å benytte begrepet “øve” i læreplanen, inviterer til at kroppsøvingslærere vil starte å vektlegge øving i sin undervisningspraksis (s. 38). Tilsvarende viser forskning at det er få studier om undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget (Aasland, 2019; Jonskås, 2010; Borgen et al., 2020) og Aggerholm (2020) belyser behovet for mer forskning knyttet til øving i kroppsøving.

På bakgrunn av øvingsbegrepets forsterkede plass i læreplanen, har jeg en interesse av å se nærmere på hvordan kroppsøvingslærere forstår begrepet øving. I tilknytning til dette ønsker jeg også å studere nærmere hvordan kroppsøvingslærere legger til rette for øving i egen undervisningspraksis. Dette kan bidra til å utvikle ny kunnskap til kroppsøvingsfeltet ut fra forståelser, erfaringer og perspektiver kroppsøvingslærerne deler med meg.



## **1.2 Problemstilling**

Med utgangspunkt i interessen for tematikken og det manglende kunnskapsgrunnlaget på undervisningspraksiser der øving vektlegges i kroppsøvingsfaget, er den overordnede hensikten med denne studien å bidra til forståelse av og kunnskap om dette. For å nå studiens hensikt, har studien følgende problemstilling:

“Hvordan forstår og inviterer kroppsøvingslærere til øving i egen undervisningspraksis?”.

Kemmis et al. (2014) trekker frem “The education complex” når de beskriver kompleksiteten i utdanningens praksislandskap (s. 51). I denne studien vil den overordnede praksisen som undersøkes være kroppsøvingslærernes undervisningspraksis der øving er i fokus. En praksis kan utspille seg på ulike steder og gjennom ulike situasjoner, og det er viktig å være bevisst på at de ikke eksisterer isolert sett (Kemmis et al., 2014, s. 5). For å besvare problemstillingen vil jeg undersøke ulike forhold i kroppsøvingslæreres undervisningspraksis. Dette vil kunne muliggjøre en forståelse av de underliggende årsakene til hvorfor undervisningspraksiser der øving er i fokus, utfolder seg som de gjør. Teorien om praksisarkitektur vil bidra til å belyse kompleksiteten i praksislandskapet, og gi innblikk i de ulike arrangementene som kan bidra til å hemme eller fremme kroppsøvingslærernes undervisningspraksis.

## **1.3 Oppgavens struktur**

Denne masteroppgaven er delt inn i syv kapitler. Det første kapitlet består av en innledning. I innledningen presenteres studiens bakgrunn, problemstilling og studiens videre struktur.

I kapittel to vil kontekst og tidligere forskning belyses. I første delkapittel vil studiens utdanningspolitiske kontekst redegjøres for gjennom å se nærmere på fagfornyelsen med spesielt fokus rettet mot læreplanen i kroppsøving, og hvordan øving synliggjøres i den. Videre vil det i andre delkapittel presenteres tidligere forskning på henholdsvis undervisningspraksis i kroppsøving og øving. I siste delkapittel vil øvingsbegrepet operasjonaliseres.

Det tredje kapitlet tar for seg studiens teoretiske rammeverk, teorien om praksisarkitektur (Kemmis & Grootenboer, 2008). I dette kapitlet redegjøres det for de teoretiske perspektivene som jeg har anvendt som grunnlag for å bedre kunne forstå undervisningspraksis der øving er i fokus. Metoden i denne studien presenteres i kapittel fire. I dette kapitlet vil forskningsmetoden, forskningsetikk, databehandling og forskningens kvalitetskriterier belyses mer inngående.

Studiens funn belyses i kapittel fem. Funnene presenteres i lys av elementene som utgjør en praksis: ytringer, handlinger og relasjoner, i teorien om praksisarkitektur.

I kapittel seks drøftes utenforstående forhold og forståelser som muliggjør, begrenser eller opprettholder undervisningspraksis beskrevet i kapittel fem. Drøftingskapittelet baseres på kontekst og tidligere forskning beskrevet i kapittel to, samt teori presentert i kapittel 3. I tillegg vil i siste del av kapittelet drøfte metodiske begrensninger.

I det syvende og siste kapittelet vil jeg oppsummere det jeg har kommet frem til og trekke frem sentrale funn. Til slutt vil jeg se på muligheter for videre forskning på tematikken.

## 2. Kontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet presenteres studiens kontekst og tidligere forskning på feltet. Jeg vil starte med å presentere studiens utdanningspolitiske kontekst. I dette delkapitlet ser jeg nærmere på hvilke intensjoner og føringer myndighetene legger til grunn for skolens virksomhet i fagfornyelsen, den foreskriver hvordan undervisningspraksis i norsk kroppsøving skal være. I dette kapitlets andre delkapittel presenteres tidligere forskning på kroppsøving for å belyse fagets tenkemåter, tradisjoner og praksiser. Videre vil jeg i siste delkapittel operasjonalisere øvingsbegrepet gjennom Aggerholm, Standal, Barker & Larsson (2018) sin definisjon og syv aspekter ved øving. I den sammenheng vil jeg også belyse øvingsmodellen presentert i artikkelen “On practising in physical education: outline for a pedagogical model” (Aggerholm et al., 2018).

### 2.1 Utdanningspolitisk kontekst

I dette delkapitlet presenteres studiens utdanningspolitiske kontekst. Ved å se nærmere på føringene og intensjonen i fagfornyelsen og spesielt læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019), vil vi kunne få et bedre grunnlag for å forstå undervisningspraksis der øving er i fokus. Først presenteres fagfornyelsen, så læreplanen i kroppsøving og til slutt øving i læreplanen.

#### 2.1.1 Fagfornyelsen

Skolens styringsverk er formet av den utdanningspolitiske konteksten og den historiske utviklingen skolen befinner seg i (Berg, 2021, s. 16). Siden samfunnet er i stadig endring, må skolen endres i takt med samfunnet, slik at elevene utvikler kompetanse på områder som i dag er ukjent (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 1). I 2013 fikk Ludvigsen-utvalget et oppdrag av regjeringen, hvor de fikk som oppgave å vurdere innholdet i grunnopplæringen, opp mot krav til kompetanse i et fremtidig arbeid- og samfunnsliv. Ludvigsen-utvalget avdekket at flere av skolens fag hadde et så bredt innhold at det kunne gå på bekostning av elevers muligheter til å oppnå dybdelæring og en god faglig progresjon (NOU 2014: 7, s. 8). Videre vektla utvalget viktigheten av utvikling av egenskaper som kritisk tenkning, problemløsning, samarbeid og kommunikasjon, hvor dette var egenskaper det burde rettes større fokus mot i fremtidige styringsdokumenter (NOU 2014:7, s. 114). På bakgrunn av Ludvigsen-utvalgets vurdering startet arbeidet med å utvikle et nytt læreplanverk, kalt fagfornyelsen (LK20).

I fagfornyelsen videreføres dette lokale handlingsrommet med fleksibilitet og valgmuligheter for den enkelte skole. Fagfornyelsen ble innført i skolen, høsten 2020. Den gir oss et læreplanverk som skal

forberede elevene på fremtiden. Fagene har fått tydeligere prioriteringer og mer relevant innhold, samtidig som at sammenhengen mellom fagene er blitt bedre. Det er utarbeidet tre tverrfaglige temaer som skal prioriteres i fag hvor dette er relevant. Samtidig er det utformet kjerneelementer til hvert fag, som inneholder det viktigste elevene skal arbeide med i faget. Gjennom disse endringene skal fagfornyelsen styrke utviklingen av elevenes forståelse gjennom dybdelæring. Samtidig som “å lære og lære” er en vesentlig del av læreplanverket, fordi det gir grunnlag for videre læring gjennom livet. I tillegg vektlegger fagfornyelsen utvikling av egenskaper som kritisk tenkning, problemløsning, samarbeid og kommunikasjon (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 4). Videre belyses hvordan øving kommer til syne i fagfornyelsen gjennom læreplanen i kroppsøving.

### 2.1.2 Læreplan i kroppsøving

I 2014 tok Ludvigsen-utvalget kontakt med Norges Idrettshøgskole med den hensikt å finne ut av hvordan kroppsøvingfagets innhold bør være i fremtiden. De ba om et bidrag i form av et tekstinnspill som kunne brukes i deres videre utredningsarbeid. I den offentlige utredningen i 2015, ble det lagt vekt på fornyelse av fag og kompetanser (NOU 2015: 8). Tekstinnspillet fra Norges Idrettshøgskole (2015), la spesielt vekt på hvordan kroppsøvingfaget kan synliggjøres ved å fremme dybdelæring. Dybdelæring i kroppsøving betyr at elevene opplever sine erfaringer og kunnskaper fra faget som meningsfulle og relevante, og at de kan anvende denne læringen i sitt videre liv og utdanningsforløp (Borgen & Engelsrud, 2015). Tekstinnspillet fremhever betydningen av bevegelseskultur i kroppsøvingfaget, hvor progresjon og kontinuitet gir et solid fundament for dybdelæring. Dybdelæring kan oppnås når elevene får muligheten til å analysere og reflektere over bevegelsesutfordringer. Kroppsøvingfaget er, som navnet antyder, spesielt egnet for øving. Dette betyr at elevene lærer å øve seg, utforske ulike bevegelser og bli kjent med kroppens reaksjoner under øving. Disse fenomenene er alle nødvendige for å oppnå selvregulert læring, metakognisjon og refleksjon (Borgen & Engelsrud, 2015).

I tilknytning til den nye læreplanen i kroppsøving publiserte Utdanningsdirektoratet (2019, s. 1) et støtteskriv med tittelen “Hva er nytt i kroppsøving?”. I korte trekk skal kroppsøvingfaget motivere elevene til livslang bevegelsesglede, og til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil ut fra egne forutsetninger. Læreplanen legger vekt på at elevene skal oppleve et mer variert fag med et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter, hvor lek og øving skal stå mer sentralt når det gjelder innhold og arbeidsform i faget. Faget skal være mindre idrettsrettet, men ivareta idrettsperspektivet gjennom bevegelsesaktiviteter. Samtidig trekkes øving og deltakelse i ulike

aktiviteter frem som vesentlig når det gjelder elevenes kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1).

### 2.1.3 Øving i læreplanen

Læreplanen i kroppsøving har skapt debatt. Spesielt om begreper som ikke lenger er en del av planen, og om begreper som er rettet mer fokus på nå i forhold til tidligere læreplaner. Et av begrepene i læreplanen som har fått en ny og forsterket plass er verbet “øve” (Aggerholm, 2020; Aasland et al., 2020, s. 38). Dette synliggjøres av Borgen og Engelsrud (2020) gjennom deres analyse av fagspesifikke verb i høringsutkast og den fastsatte læreplanen i kroppsøving. Det synliggjøres at verbet “øve” er brukt 11 ganger i læreplanen, 1 gang under det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap, videre i kompetansemålene for 2., 4., 7. og 10. trinn, samt Vg3. Gjennom analysen observerer de en ubalanse mellom bruk av verbet øve i kompetansemål og vurderingstekster. Det fremkommer av analysen at verbet kommer til syne i mange av kompetansemålene på de ulike trinnene, men kun i vurderingstekstene til Vg1 og Vg3. I vurderingstekstene er i stedet verbet “øve” erstattet av formuleringen “høve til å prøve”. Ifølge dem gir imidlertid ikke denne formuleringen informasjon om hva som skal være kunnskapsobjektet i forbindelse med øving og prøving, og det blir dermed lærerens oppgave å operasjonalisere kriterier for å vurdere om det øves og prøves (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 13-15).

I læreplanen synliggjøres også verbet “øve” sin forsterkede posisjon ved at det i stor grad har erstattet verbet “trene” i kompetansemålene og vurderingstekstene (Skille & Moen, 2021, s. 147). Dette kommer eksempelvis frem i et av kompetansemålene etter 10. trinn fra LK06 og LK20. Kompetansemålet i LK06 er formulert slik: “trene på og utøve dansar frå ungdomsskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar” (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6). Mens kompetansemålet i LK20 er formulert slik: “øve på og gjennomføre danseaktivitetar frå ungdomsskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 8). Dette eksempelet viser at verbet “trene” fra LK06 er erstattet med verbet “øve” i LK20.

Læreplanen i kroppsøving definerer øving slik: “Eleven yter innsats over en viss tid og gjentar en bevegelsesaktivitet for å oppnå et mål” (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med utgangspunkt i denne definisjonen er det tydelig at verbet øve kan knyttes mot å øve på noe og lære noe nytt (Vinje, Aaring & Skrede, 2021, s. 32). Med andre ord vil det si at det er et før, underveis og etter øving, som gir mening, læring og utvikling for den som øver (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 14).

Til tross for at verbet øve er mer fremtredende i den nye læreplanen, er Aasland et al. (2020) usikre på om det vil inspirere kroppsøvingslærere til å tenke radikalt nytt om hva og hvordan elevene skal øve på i faget (s. 38). Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) problematiserer øving som begrep i den nye læreplanen. De poengterer at det blir vanskelig å få målt og vurdert i hvor stor grad en elev har fått øvd seg i faget (s. 174). Dette synet på øvingsbegrepet underbygges av Borgen og Engelsrud (2020) når de stiller seg undrende til hva eleven skal øve på, hvilket innhold elevene skal gjennom, samt hvilken kompetanse de skal få vist gjennom øvingen (s. 15).

## 2.2 Tidligere Forskning

Ved å benytte meg av søkemotorene Google Scholar og Oria, gjennomførte jeg systematiske søk for å finne relevant forskning. Jeg utførte ulike søk ved å bruke varierte søkeord for å identifisere forskning innenfor feltet. Jeg måtte gjøre visse avgrensninger for å få frem det som er relevant for denne studien. For å finne forskning relatert til undervisningspraksis i kroppsøving, brukte jeg søkeord som "undervisning i kroppsøving", "analyse av læreplaner i kroppsøving" og "physical education in scandinavia". Når det gjaldt å finne forskning om øving i kroppsøving, brukte jeg søkeord som "øving i kroppsøving", "practising in physical education" og "practicing in physical education". Skillet mellom verbene "practice" og "practise" kommer av at det britiske og amerikanske språket har ulik stavemåte. Jeg begrenset også søkemotoren ved å filtrere søkene for publikasjoner utgitt etter 2006 og søkte etter fagfelleverderte artikler. For å avgjøre relevansen til artiklene, leste jeg først sammendraget. Dersom det virket interessant og relevant for forskningsoppgaven, gikk jeg videre og leste innledning og konklusjon, for deretter å studere artikkelen nøye.

Å oppnå gode og spesifikke søk som var sterkest knyttet til tematikken jeg ønsket å utforske, var en tidkrevende prosess. Det var utfordrende å finne relevant forskning for denne studien. Jeg måtte lese mange forskningsartikler før jeg fant noen som jeg ønsket å bruke, og som var direkte relevant for øving eller undervisningspraksis i kroppsøving. Jeg la merke til mangelen på forskning knyttet til undervisningspraksis der øving vektlegges i kroppsøvingsfaget, og jeg håper derfor at min forskning kan bidra til å fylle dette kunnskapshullet.

### 2.2.1 Tidligere forskning på undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget

Når jeg skal belyse forskning på øving i undervisningspraksis i kroppsøvingsfaget, blir det relevant å se nærmere på forskningen i lys av endringene i læreplanen. Jeg har valgt å gi en omfattende

presentasjon av forskning på dette temaet. Dette gjør jeg for å klargjøre både begrepene og den konteksten oppgaven er forankret i, noe som er et vesentlig element i praksisarkitekturen for undervisningspraksiser der øving har fokus. I dette kapittelet vil jeg i korte trekk gjøre rede for endringer i den norske læreplanen i kroppsøving mellom 2006 og 2015, presentert gjennom forskningen til Lyngstad (2019). Deretter vil jeg gi et innblikk i hvordan kroppsøvingsfagets undervisningspraksis kan påvirkes av fagets diskursive innhold, i lys av skandinavisk forskning. Jeg har valgt å legge vekt på forskning som er gjennomført i skandinaviske land, da det finnes mindre forskning i norsk sammenheng som er blitt gjort med fokus på undervisningspraksis i kroppsøving. I hovedsak blir forskning i svensk kontekst belyst, på bakgrunn av at dette også vil kunne være relevant for den norske konteksten, da man har relativt like læreplaner og en relativt lik skolekultur (Annerstedt, 2008, s. 312). Dette vil kunne bidra til å gi ulike perspektiver på dagens kroppsøvingslærere sine tenkemåter og undervisningspraksis.

### **Læreplanens utvikling**

Lyngstad (2019) har foretatt en analyse av læreplanene i kroppsøving, hvor han har sett på endringer som er blitt gjort i læreplanens formål og kompetansemål i perioden mellom 2006 og 2015 (s. 22). På bakgrunn av at analysen kun tar for seg endringer av kompetansemål som omhandler svømmeundervisning i læreplanen fra 2015, velger jeg å belyse hovedlinjene fra læreplanene i 2006 og 2012. Deretter å trekke dette inn mot kroppslig læring som kjerneelement og øvingsbegrepet i fagfornyelsen.

Analysen Lyngstad (2019) har gjort, viser at målformuleringene i læreplanene er utviklet i et spenningsfelt mellom to ulike fokusområder. På den ene siden er det et fokus på ferdigheter og prestasjoner, der elevenes måloppnåelse måles ut fra spesifikke fysisk-motoriske kriterier og idrettslige prestasjoner. På den andre siden er det et fokus på individuell ferdighetslæring, der måloppnåelse defineres ut fra øvings- og treningsprinsipper som er relevante for kroppslig utvikling og helse, basert på den enkelte elevs forutsetninger (s. 22). Tidligere læreplaner i kroppsøving hadde en klar sammenheng med elevens generelle kunnskapsutvikling, selvforståelse og identitetsvekst. Dette har endret seg i læreplanene som ble implementert etter 2006. I den nåværende læreplanen legges det større vekt på elevens egne forutsetninger, glede ved bevegelse og innsats i bevegelsesaktiviteter (Ommundsen, 2016). Imidlertid innebar kompetansemålene i læreplanen fra 2006 at elevene i større grad skulle oppnå mål som var definert etter standarder fra ulike idrettslige praksiser, noe som brøt med tidligere læreplaner (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s. 23). Blant kompetansemålene som la vekt på læring av fysisk-motoriske ferdigheter og tilegnelse av spesifikke

kunnskap, inngikk krav om at eleven skulle oppnå følgende: utvikle ferdigheter innen utvalgte idretter, videreutvikle disse ferdighetene og til slutt mestre en aktivitet eller idrett (Lyngstad, 2019, s. 26).

Selv om det kan hevdes at læreplanen fra 2012 inneholder flere likheter med den forrige læreplanen, er det likevel gjort endringer i fagets formål og kompetansemål som fører til en brytning med læreplanen fra 2006. Slik som Lyngstad (2019) forteller viser læreplanen fra 2012 en betydelig forskjell i synet på mål, og den legger mer vekt enn den tidligere plan på mennesket som et kroppslig subjekt, selvrefleksjon og dannelse av identitet gjennom bevegelsesaktivitet (s. 26). Kompetansemålene i læreplanen fra 2012 står i tydelig kontrast til læreplanen fra 2006 når det gjelder synet på kroppslig læring. I læreplanen fra 2012 legges det vekt på kroppslig læring og bevegelseskompetanse i en bredere forstand, som ikke begrenser seg kun til tradisjonelle idrettsaktiviteter. Dette indikerer at kroppsøvfingsfaget fungerer som en arena for helhetlig menneskelig utvikling, utover det rent fysisk-motoriske og idrettslige perspektivet, som læreplanen fra 2006 ble kritisert for å ha for mye fokus på (Lyngstad, 2019, s. 27). Standal (2019) viser til at kroppslig læring har kommet inn i den nye læreplanen i kroppsøving som en del av kjerneelementene i kroppsøvfingsfaget. Ifølge han er det å kunne tilegne seg motorisk kompetanse og øve på ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter, ikke noe nytt innen kroppsøvingen. Han poengterer at det som er nytt er kroppslig læring forutsetter at elevene skal legge merke til, og uttrykke egne erfaringer ved det å lære i og gjennom bevegelse (Standal, 2019, s. 56).

Parallelt med at kroppslig læring ble trukket frem som et kjerneelement i de nye læreplanene i kroppsøving, har begreper som “øving” fått ny og forsterket plass i læreplanen (Aggerholm, 2020; Aasland et al., 2020, s. 38). I denne studien er det nødvendig å kunne forstå hvordan kroppsøvfingslærere forstår, og inviterer til øving i egen undervisningspraksis. For å se utviklingen av læreplaner fra LK06 til LK20. Dette for å kunne drøfte hvordan denne utviklingen har bidratt til å muliggjøre, begrense eller opprettholde undervisningspraksis der øving er i fokus.

For å oppsummere innholdet i dette delkapittelet har læreplanene i kroppsøving hatt to ulike fokusområder, hvor den ene siden preges av et ferdighets- og prestasjonsfokus, hvor kriterier for hva som er dårlig eller godt er forhåndsbestemt. Den andre siden preges av et fokus på individuell utvikling, hvor fremgang ut ifra den enkelte elevs forutsetninger er sentralt, og man ikke blir målt gjennom ytre standarder (Standal, 2019, s. 59). Læreplanen har fra 2006 til 2012 beveget seg fra et fysisk-motorisk og idrettslig perspektiv, til et perspektiv på kroppsøvfingsfaget som et læringsfag,



hvor man skal lære gjennom bevegelse. Samtidig som diskursen om danning i større grad har fått innpass, i form av styrkede begreper som kroppslig læring og øving i læreplanen (Standal, 2019). Videre vil jeg se nærmere på forskning som er gjort, med et fokus på undervisningspraksis i kroppsøvingfaget. Her blir det interessant å belyse de ulike diskursene i faget, som kan påvirke hvordan kroppsøvingslærere forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis.

### **Undervisningspraksis i kroppsøvingfaget**

Gurholt og Steinsholt (2010) kritiserer kroppsøvingfaget for å ha en manglende klarhet i sin essens. Hvis vi ser på målene i læreplanen for kroppsøving fra 2012, vil man oppdage tilstedeværelsen av tre hoveddiskurser, nemlig en helse-, idrett- og dannelsesdiskurs. Målene i denne læreplanen inkluderer elementer fra alle disse områdene. En tilnærming basert på helse er til stede både i hovedområdet og i delmålene for opplæringen. Den reviderte læreplanen fra 2012 understreker betydningen av å øke kunnskapen om helse og livsstil. Der delmålene inneholder mål om at elevene skal lære å ta vare på sin egen helse (Kunnskapsdepartementet, 2012). Opplæring i idrettsaktiviteter er en sentral del av de tidligere målene i kroppsøvingfaget, og det ble forventet at elevene allerede fra tidlig alder skulle kunne: “praktisere treningsmetodar for å forbetre ferdigheiter i individuelle idrettar...” (Kunnskapsdepartementet, 2012). Læreplanen for kroppsøving inneholdt ulike overordnede mål som beskrev hva opplæringen skulle omfatte. En av hovedformålene med kroppsøvingfaget var å være “eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede” (Kunnskapsdepartementet, 2012). I lys av formålet med faget ser man at kroppsøvingen ble lagt vekt på som et dannelsesfag, hvor aspekter som læring gjennom sosialt samspill, fair-play og samarbeid ble fremhevet som delmål (Kunnskapsdepartementet, 2012). Videre i dette kapittelet vil forskning knyttet til kroppsøvingfaget belyses, hvor helse-, idretts- og dannelsesdiskursene skal bidra til å gi innblikk og kontekst for hvordan undervisningspraksisen påvirkes av kroppsøvingfagets manglende legitimering.

Öhman og Quennerstedt (2008) fremhever betydningen av helsediskursen, og hevder at helsen til barn og ungdom blir bedre gjennom kroppsøvingundervisningen på grunn av lærerens tendens til å fokusere på krevende og intens fysisk aktivitet i timene (s. 366). Det påpekes av flere forskere hvordan helsediskursen har en sentral rolle i kroppsøvingundervisningen. I Aasland, Walseth og Engelsruds (2017) studie om kroppsøvingundervisning ble det funnet at fokuset i undervisningen ikke lå på selve aktiviteten, men heller på helseeffekten av undervisningen (s. 499). Aasland et al. (2017) påpeker at lærere som benyttet seg av en helsediskurs for å legitimere faget, opplevde større suksess i undervisningen. Disse lærerne begrunnet sin form for undervisning ved å påpeke at timene

var til fordel for elevenes helse, og at denne helseeffekten var en forutsetning for fremtidig bevegelse og aktivitet i deres liv (s. 499). Tilsvarende trender ble funnet i studien til Larsson og Nyberg (2017), der de undersøkte hvordan kroppsøvlingslærere kunne hjelpe elevene med å utvikle bevegelsesferdigheter. Det kom frem at lærerne la vekt på helseeffekten i undervisningen. Funnene deres antyder at lærerne ofte tenkte at det ikke spilte noen rolle hvordan elevene beveget seg, så lenge de var i bevegelse (Larsson & Nyberg, 2017 s. 147). Larsson og Nyberg (2017) har også funnet at lærere opplever det som utfordrende å utvikle elevenes bevegelseskompetanse på grunn av tidsbegrensninger (s. 147). Deres forskning tyder på at lærernes hovedoppgave er å sikre at elevene er fysisk aktive. Tilsvarende viser Borgen og Engelsrud (2015) til at elevene tror de har kroppsøvlingsundervisning for å holde seg i form og utvikle fysiske og idrettslige ferdigheter. Ifølge Borgen & Engelsrud (2015) tyder det på at elevene oppfatter helse som kunnskapsobjekt i faget, der de beskriver faget gjennom smal og tradisjonell undervisning, hvor fokuset er aktivitet fremfor læring, utvikling av bevegelseskompetanse og refleksjon i faget (Borgen & Engelsrud, 2015).

I svensk kroppsøvlingsundervisning har det blitt fremhevet av Öhman (2007) at fysisk arbeid og ønsket om å jobbe hardt er sentrale elementer. Elevene oppfordres til å være så fysisk aktive som mulig i undervisningen og til å gjøre sitt beste for å fullføre de tilbudte aktivitetene. Quennerstedt (2006) og Larsson og Nyberg (2017) støtter som nevnt denne oppfatningen ved å påpeke at kroppsøvlingsfaget er preget av en helsediskurs, hvor prinsippet om at alle skal være mest mulig i aktivitet står i fokus. Quennerstedts studie (2006) viser at undervisningen kjennetegnes av et bredt utvalg av aktiviteter der elevene oppfordres til å delta så mye som mulig. Hvor det legges vekt på at elevene skal få erfaring med ulike former for fysisk aktivitet.

Annerstedt (2008) sin studie støttes av Larsson og Karlefors (2015), når han påpeker at dagens kroppsøvlingsfag har et stort fokus relatert til idretts- og aktivitetsprinsipper. Han viser til den såkalte "skandinaviske kroppsøvlingsmodellen". Han forteller at den vektlegger samarbeid, sosialisering og lagarbeid, hvor disse aspektene blir gitt høyere prioritet enn resultater og konkurranse. Ifølge Annerstedt (2008) er strukturene i læreplanene for kroppsøvlingsfag i den skandinaviske konteksten nesten identiske, og lærerne fokuserer mer på aktivitet og handling enn på læring og kunnskap.

I lys av dette er det blitt reist spørsmål om hva elevene egentlig skal lære i kroppsøvlingsfaget og lignende fag over tid. Nyberg og Larsson (2014) har kommet frem til at det er nødvendig å utvikle et tydeligere språk for læring i faget, som klart kommuniserer de overordnede målene. I en studie av 30 undervisningstimer på ungdomstrinnet fant Larsson og Karlefors (2015) ut at 20 av

undervisningsøktene var organisert som treningsøkter med oppvarming, hoveddel og nedtrapping, noe som styrker synet på idrettsdiskursen i faget.

Studien til Redelius og Larsson (2010) indikerer at tradisjonelle ballidretter og språkbruk preget av konkurranseidrett dominerer kroppsøvningsundervisningen. Redelius et al. (2015) undersøkte hvordan lærerne formidler hva elevene skal lære i undervisningen. Funnet viser at noen lærere har klare oppfatninger om læringsmålene og kommuniserer disse tydelig i undervisningen. Imidlertid oppga elevene sjelden at det ble snakket om spesifikke læringsmål i ballspillundervisningen, mens danseundervisningen hadde eksplisitte læringsmål. Når Redelius et al. (2015) diskuterte lærernes uttrykk for læringsmål, avslørte en lærer bekymring for at snakk om læringsmål kunne oppleves som kjedelig for elevene. Derfor ønsket vedkommende å komme i gang med aktivitet så raskt som mulig. I denne sammenhengen ble det reist spørsmål om underholdende undervisning går på bekostning av elevenes læring i kroppsøving (Redelius et al., 2015). Doktorgradsavhandlingen til von Seelen (2012) identifiserer en liknende problemstilling i dansk kroppsøving. Han påpekte at det er utfordrende å få elever til å snakke om hva de faktisk lærer i kroppsøving, da det er mange av elevene som hevder at de ikke lærer noe i faget, og at det heller ikke er meningen at de skal lære noe (von Seelen, 2012, s. 178).

Kombinasjonen av nyere forskning og mediedebatt rundt det norske kroppsøvningsfaget antyder at det ikke eksisterer en felles forståelse og forventning til faget (Vinje et al., 2021, s. 17). Forskningen til Midthaugen (2011) viser at læring og refleksjon får begrenset plass i kroppsøvningsundervisningen. I 2018 gjennomførte Moen, Westlie, Bjørke og Brattli en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen, der over 3000 elever, 200 lærere og skoleledere ble intervjuet om deres opplevelser og meninger om faget (Moen et al., 2018). Rapporten viser at innholdet i kroppsøvningsfaget oppfattes som konvensjonelt og i liten grad i tråd med ambisjonene til fagfornyelsen. I henhold til fagfornyelsen skal skolen utdanne elever for fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2019), og i kroppsøvningsfaget innebærer dette fornyelse av innholdet og undervisningsmetodene. Rapporten indikerer at det i stor grad undervises gjennom tradisjonell instruksjon og deduktivt arbeid i kroppsøvingen. Elevene rapporterer også at lærerstyrt undervisning er vanlig i kroppsøvingstimene i Norge, og nesten 37% av elevene opplever sjelden eller aldri at læreren stiller spørsmål for å hjelpe dem (Moen et al., 2018). Ommundsen (2013) uttrykker bekymring angående kroppsøvningsfagets fremtid i skolen. Han argumenterer for at faget vil bli marginalisert uten fokus på læring og dannelse i undervisningen.

På bakgrunn av dette ønsker man å gi elevene mer erfaring med alternative bevegelsesaktiviteter, eksperimentering og utforskning av nye bevegelsesuttrykk i faget. En undervisningsmetode og lærerrolle basert på instruksjon kan åpne for utforskning, avhengig av videre struktur i undervisningen, men utforskning er mer knyttet til en induktiv tilnærming og elevsentrert læring. Dette tyder på at kroppsøvingslærere kan ha potensial for utvikling når det gjelder aktivt å legge til rette for utforskning av bevegelse og aktiviteter (Vinje et al., 2021, s. 23).

Avslutningsvis ved å trekke linjer til fagets dannelsesdiskurs, ser man eksemplifisert gjennom forskningen til Larsson og Karlefors (2015) at kroppsøvingslærere oppfordres til å flytte fokuset fra en idrettsdiskurs, over til en mer utforskende bevegelseskultur hvor blant annet øving vil få større plass. Dette er i tråd med utviklingen i læreplanen, sett i sammenheng med hvordan fokuset har endret seg fra et perspektiv på idrettslige prestasjoner, til et perspektiv på helhetlig utvikling gjennom dannelse og kroppslig læring (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ifølge Lyngstad (2019) har Kunnskapsdepartementet prøvd å ta hensyn til to ulike forståelser av formål med kroppsøvingfaget. Dette beskriver han som: “krevende å forene i et helhetlig fagsyn i læreplanen” (Lyngstad, 2019, s. 32).

I denne delen har jeg belyst trekk ved læreplanens utvikling og gitt innblikk i dens fokusområder og diskurser. Ved å se nærmere på forskning og studier av kroppsøvingundervisning, har det vært mulig å få større innsyn i hvordan læreplanen som styringsverk har lagt føringer for fagets utvikling og diskurser som har preget lærernes syn på faget. Slik som Lyngstad (2019) presiserer er foreningen av et helhetlig læringssyn i planene vanskelig å få gjennomført. Videre vil det bli presentert forskning på øving.

### 2.2.3 Tidligere forskning på øving

Både norsk og internasjonal forskning på kroppsøving viser til at øving har fått begrenset oppmerksomhet, men at det de siste årene har vært en økt interesse for å utforske dette (Aggerholm, 2020). Det viser blant annet forskningen til Aggerholm et al. (2018), Lindgren og Barker (2019) og Brinkmann og Giese (2023).

Selv om det frem til de siste årene har vært lite forskning på øving i kroppsøving, har idrettsforskning ifølge Aggerholm (2020) analysert øving grundig. For å utvikle en helhetlig forståelse av øving i kroppsøvingfaget mener han det er nødvendig å ta i betraktning internasjonal forskning på idrett. Han refererer til Ericsson et al. (1993) som undersøkte hvor mye de beste

idrettsutøverne faktisk hadde øvd. Forskningen konkluderte med at man er nødt til å øve målbevisst i ca. 10 000 timer for å bli det de kaller ekspert i noe (Ericsson et al., 1993, sitert i Aggerholm, 2020). Videre viser han til at øving i den sammenheng blir oppfattet som en kjedsommelig aktivitet, preget av drill og disiplin. Brinkmann og Giese (2023) peker også på at øving i idrettsforskning ofte forstås som prestasjoner, lagring og automatisering av kunnskap og motoriske ferdigheter, uten å ta i betraktning produktive og kreative aspekter. Aggerholm (2020) hevder at øving er en forutsetning for å ta del i idrett og kroppsøving, og dersom man ønsker å være god på noe og utvikle sine kroppslige evner må man øve seg. Videre argumenterer han for at det viktigste med øving ikke er å bli mester, slik som uttrykket “øvelse gjør mester” initierer, men at øving handler om så mye mer. Han trekker blant annet frem at vi ikke bør telle timer eller fokusere på effekten av øvingen, men heller burde søke å forstå meningen med øvingen, ved å studere opplevelsen underveis.

Forskningen til Aggerholm et al. (2020) og Brinkmann og Giese (2023) viser til at øving i kroppsøvingsundervisning er preget av et ensidig fokus på å fremme idrettsprestasjoner. Ved å se på øving som en dynamisk og meningsfull prosess hevder Aggerholm et al. (2020) at det vil åpne opp for en bredere forståelse av øvingens potensial for personlig utvikling og meningsskapning i bevegelse. Brinkmann og Giese (2023) fremhever betydningen av meningsfulle og formative erfaringer i øvingsprosessen. Ifølge Brinkmann et al. (2023) åpner dette perspektivet opp for å utforske betydningen av blant annet tålmodighet, innsats, konsentrasjon og toleranse for feil i øvingsprosessen. De mener det kan være utfordrende, men samtidig berikende for den som øver (Brinkmann, 2021). Ved å forstå øving som en dynamisk prosess som involverer repetisjon og utforskning mener Brinkmann og Giese (2023) at øving identifiseres som både produktiv og kreativ.

I forskning om øving i kroppsøving har en dannelsesorientert tilnærming til øving ofte blitt oversett (Barker et al., 2017). Brinkmann og Giese (2023) ser på øving i et dannelsesperspektiv. De får frem at øving i kroppsøving ikke bare handler om å utvikle ferdigheter, men også evner og holdninger. Med dette perspektivet blir øving i seg selv en praktisk, mental, kroppslig og etisk aktivitet for subjektivering (Biesta, 2021, s. 45). Gjennom en bredere og mer nyansert tilnærming til øving i kroppsøvingsfaget mener Brinkmann og Giese (2023) at det kan formes en pedagogikk i kroppsøving som legger vekt på både prestasjoner og personlig utvikling. Som vil gi rom for utforskning, kreativitet og glede i øvingsprosessen. Dette perspektivet mener Aggerholm (2020) avgjørende for å skape meningsfulle og berikende erfaringer for elevene og for å fremme en helhetlig tilnærming til øving i kroppsøvingsfaget.

Slik som nevnt i kap. 2.1.3, stiller Borgen og Engelsrud (2020) seg undrende til synliggjøringen av øvingsbegrepet i læreplanen, med tanke på retningslinjene det legger for undervisning i kroppsøvfagsfaget (s. 15). Dette er noe som Aasland et al. (2020) også setter spørsmålsteget ved i sin forskning. På bakgrunn av dette forsøker de å komme med en løsning på problematikken ved å vise til en øvingsmodell, utformet av norske og svenske forskere (s. 38). Denne vil kunne fungere som et rammeverk når det gjelder å organisere undervisningen på en måte som inviterer til øving i lærernes undervisningspraksis. Øvingsmodellen vil presenteres gjennom artikkelen til Aggerholm et al. (2018): *On practising in physical education: outline for a pedagogical model*. I neste delkapittel vil jeg anvende Aggerholm et al. (2018) sin operasjonalisering av øvingsbegrepet, som de definerer gjennom syv aspekter ved øving. Deretter skal jeg i lys av denne forskningen presentere hvordan det kan være mulig for lærere å forstå og planlegge for at elevene skal oppnå kompetanse gjennom øving.

## 2.3 Øving

I denne studien vil jeg anvende Aggerholm et al. (2018) sin operasjonalisering av øvingsbegrepet, som de definerer gjennom syv aspekter ved øving. Deretter skal jeg i lys av denne forskningen presentere hvordan det kan være mulig for kroppsøvlingslærere å forstå og planlegge for at elevene skal oppnå kompetanse gjennom øving, ved å anvende en øvingsmodell.

### 2.3.1 Øvingsbegrepet

Aggerholm et al. (2018) beskriver øving slik: “Practising can initially be described as the form of activity in which we seek to improve our capabilities through repeated efforts” (s. 201). Ut ifra denne beskrivelsen kan øving forstås som en form for aktivitet, hvor formålet er å forbedre våre ferdigheter og evner gjennom gjentatte forsøk (min oversettelse). De viktigste og mest sentrale delene ved øving er ifølge Aggerholm et al. (2018) “...agency, content, goal, verticality, effort, uncertainty, and repetition” (s. 201). Begrepene kan henholdsvis oversettes til agentskap, innhold, mål, vertikalitet, innsats, usikkerhet og repetisjon (min oversettelse). Videre beskrives hver av delene mer inngående.

### Agentskap

Aggerholm et al. (2018) mener øving innebærer agentskap. Det vil si at det utøvende individet er innforstått med at vedkommende aktivt forfølger en eller annen form for personlig endring, ved at man handler for å forbedre seg selv og deltar i øvingen frivillig (s. 201). Øvelse skal gi mening for den som utfører aktiviteten og øvelse kan ha verdi i seg selv, ved at den som deltar aktivt finner

glede og mestring i det den holder på med (Aggerholm et al., 2018, s. 201). Slik som Aggerholm (2020) beskriver i sitt forskningsinnlegg på NIH-bloggen så øver mennesker seg fordi de finner verdi og glede i å holde på med de aktivitetene de gjør, som for eksempel en skater som holder på i timesvis med å øve på nye triks. Derfor er agentskap et sentralt aspekt ved øving og noe som påvirker motivasjon og verdien man finner i det å øve seg på noe (Aggerholm, 2020).

## **Innhold**

Et annet aspekt ved øving er at det krever et spesifikt innhold. Dette innebærer at en trenger noe bestemt å øve på for å bedrive øving (Aggerholm et al. 2018, s. 201). Alt innhold i kroppsøvingsfaget kan ifølge Aggerholm et al. (2018) relateres til øving, for eksempel øve på et bestemt trekk eller teknikk, øve på måter å delta i et spill eller øve på å stole på mottakeren når man utfører en salto (s. 201). Slik som Aggerholm (2020) presiserer i sitt forskningsinnlegg på NIH-bloggen, avhenger øving av et aktivt engasjement, samtidig er det mulig å reflektere over hvordan man kan øve seg, men da er man avhengig av at øvingsprosessen har et konkret innhold. I den sammenheng under underoverskriften “Jeg kan ikke - derfor vil jeg” viser Aggerholm (2020) til at “I motsetning til å lære å lære, gir det dårlig mening å øve på å øve”.

## **Mål**

Øving er en målrettet aktivitet. Det betyr at en alltid øver mot et mål, for eksempel å holde en håndstående lenger og på en mer kontrollert måte. En forventet eller ønsket utvikling er derfor avgjørende for øvingen (Aggerholm et al., 2018, 201). Det at man har et mål med øvingen bidrar til å skille øvelse fra utforskning og lek (Aggerholm, 2020). Aggerholm (2020) statuerer dette ved å beskrive at en som aldri har forsøkt å stå på hendene før, kan øve på å holde balansen, mens en med mer erfaring i denne aktiviteten, kan for eksempel øve på å gå på hendene. Men som han skriver handler øving om mer enn å kaste en ball, stå på hendene eller delta i spill. Aggerholm et al. (2018) refererer til “being-in-the-world”, som kan tolkes til å forstå seg selv i verden, som deltaker i et fellesskap, hvor man jobber mot et større eller mindre mål. For å nå målet med øvingen kan øvingsprosessen veiledes av personer med mer erfaring enn en selv har. På denne måten behøver man ikke å sammenligne sin mestring i lys av hva andre får til, men tvert imot så kan man la seg inspirere og lære av hverandre (Aggerholm, 2018, s. 201-202).

## **Vertikalitet**

Et annet aspekt ved øving er vertikalitet. Vertikalitet er relatert til utvikling og forbedring, og innebærer en vertikal spenning mellom bedre og dårligere måter å gjøre ting på (Aggerholm et al.,

2018, s. 202). Dette forutsetter at noe oppfattes som bedre eller dårligere, men Aggerholm et al. (2018) understreker at hva som oppfattes som bra eller dårlig ikke har forhåndsgitte standarder for hva som er en god prestasjon (s. 202).

### **Innsats**

Innsats er et annet aspekt ved øving, og handler om stå i noe over tid (Aggerholm et al., 2018, s. 202). Aggerholm et al. (2018) anser innsats som en meningsfull og essensiell del av en personlig endring. De påpeker at selv om innsats i seg selv ikke nødvendigvis vil medføre en personlig endring, kan man finne motivasjon gjennom å mestre det å stå i en utfordring over tid. Ved å stå i disse utfordringene vil man bli bedre rustet til å ta nye steg underveis, da den iboende motivasjonen man har vokser i takt med utholdenheten man viser overfor gitte oppgaver (Aggerholm et al., 2018, s. 202).

### **Usikkerhet**

Øving innebærer usikkerhet, som vil si at øving skjer på grensen mellom “jeg kan” og “jeg kan ikke” (Aggerholm et al., 2018, s. 203). Slik Aggerholm et al. (2018) beskriver må man ta utgangspunkt i sine egne forutsetninger og overskride grenser ved at man forsøker noe man ikke mestrer når man øver. Ifølge dem innebærer det at øving krever å øve på noe nytt, altså noe man ikke kan fra før og det er en risiko for å gjøre feil (s. 203). Dette usikkerhetsmomentet som de beskriver, kan også knyttes til risikoen for å ikke nå målet. Å øve krever derfor mot (Aggerholm et al., 2018, s. 203).

### **Repetisjon**

Øving omfatter repetisjon. Aggerholm et al. (2018) beskriver repetisjon slik: “a movement forward, at the service of what is not yet repeatable” (s. 203). Repetisjon er, som de gir uttrykk for, grunnlaget for utvikling. De skriver at en elev som øver på salto vil repetere bevegelsesmønsteret mot fullføringen av denne akrobatiske bevegelsen, snarere enn å repetere fremføringen av tidligere forsøk (s. 203). Å repetere er følgelig en kilde til forskjell og forbedring og man kan se på det som et skille mellom ferdigheter og spontanitet, da det er gjennom repetisjon vi bygger opp nye og bedre ferdigheter (Aggerholm et al. 2018, s. 203). Gjentakelser er som de skriver altså en viktig del av det å øve seg. Man forsøker aktivt å gjenta noe, da man søker å forandre og forbedre det man gjør (Aggerholm et al. 2018, s. 203). Dette kan sees på som en måte å fordype seg i en aktivitet på, og på den måten skape en dypere læring og en større kroppslig forståelse på (Aggerholm, 2020). Slik Aggerholm (2020) poengterer repeterer man altså ikke ved å øve på det man allerede kan, men bryter ned den gitte oppgaven og bygger videre på det man mestrer.



### 2.3.2 Øvingsmodell

Aggerholm et al. (2018) har utviklet en øvingsmodell som fokuserer på å øke elevenes bevegelseskompetanse (s. 203). Modellen består av fem trinn som tar elevene gjennom en strukturert øvingsprosess, med mål om å øke deres evne til å utføre ulike bevegelsesaktiviteter (Aggerholm et al., 2018, s. 203). Denne modellen kan være til hjelp for kroppsøvlingslærere når de skal arbeide for at elevene skal oppnå kompetanse i å øve seg (Aasland et al., 2020, s. 38). Videre beskrives trinnene i øvingsmodellen mer inngående. Det er Aasland et al. (2020) sin forståelse av de ulike trinnene til Aggerholm et al. (2018) sin øvingsmodell, presentert i artikkelen "Et fornyet kroppsøvfag - noen fagdidaktiske betraktninger", som er utgangspunktet for beskrivelsene av hvert trinn.

I øvingsmodellens første trinn skal elevene beskrive og diskutere sin egen historikk når det gjelder bevegelse. Dette betyr at de skal fortelle om tidligere bevegelsesaktiviteter de har deltatt i, samt hvilke bevegelsesferdigheter de føler de har (Aasland et al, 2020, s. 38). I det andre trinnet skal elevene velge hvilke bevegelser de vil øve på. Dette valget må begrunnes på en god måte, og elevene må også foreslå hvilke forbedringer de forventer å oppleve gjennom øvingsperioden (Aasland et al. 2020, s. 38). I trinn 3 skal elevene finne ressurser, for eksempel ved hjelp av bøker eller internett, som de kan bruke for å øke sin bevegelseskompetanse. Læreren vil spille en viktig rolle som en ressursperson, som organiserer elevene i grupper og hjelper dem å finne egnede steder for øving (Aasland et al. 2020, s. 38). I trinn 4 skal elevene øve på bevegelsene de har valgt i flere undervisningstimer. I løpet av denne perioden bør elevene dokumentere deler av sin læringserfaring ved å bruke videoklipp og/eller en loggbok med tekst. Refleksjoner som "Jeg lærte at ...", "Jeg la merke til forskjeller når ..." og "Jeg synes det er vanskelig å ..." bør inkluderes for å gi både elevene og læreren en oversikt over elevenes læringserfaringer gjennom perioden (Aasland et al., 2020, s. 38). I det femte trinnet skal elevene presentere sin læringsprosess ved hjelp av filmer eller tekstutdrag. Målet er å vise meningsfulle øyeblikk under øvingen eller hvilke forbedringer som fant sted i løpet av øvingsperioden, og å vise at øvingen førte til læringserfaringer (Aasland et al., 2020, s. 38).

I en studie utført av Lindgren og Barker (2019) ble øvingsmodellen anvendt i kroppsøvlingsundervisning på en 9. klasse i Sverige. Studiens hensikt var å utforske hvordan elevenes iboende bevegelseskompetanse utviklet seg gjennom deltakelse i undervisning basert på øvingsmodellen (Lindgren & Barker, 2019, s. 534). Deres funn viste at elevenes bevegelseskompetanse faktisk utviklet seg, men at utviklingen skjedde i et relativt sakte tempo. Lindgren og Barker (2019) hevder at dette tyder på at læring generelt er en prosess som tar tid, og at

øvingsmodellen gir muligheter for å bevisstgjøre både elever og lærere om små utviklinger som skjer over tid (s. 544). De viser til at øvingsmodellen fokuserer på reflekterende prosesser, hvor elevene får muligheten til å utforske og prøve ut ulike aktiviteter. Gjennom disse reflekterende prosessene mener de at elevene kan bli mer oppmerksomme på sin egen fremgang og forbedring av bevegelseskompetanse (Lindgren & Barker, 2019, s. 536). Dette innebærer at elevene blir bevisstgjort på de små endringene som skjer over tid, og dermed kan bedre observere og vurdere sin egen fremgang (Lindgren & Barker, 2019, s. 544). Lindgren og Barker (2019) understreker viktigheten av å gi elevene tid og rom til å lære og utvikle seg. Øvingsmodellen gir ifølge dem en strukturert tilnærming til undervisningen, som oppfordrer elevene til å være aktive deltakere i sin egen læring. Studien viser at gjennom refleksjon og bevisstgjøring kan elevene gradvis forbedre sin bevegelseskompetanse (Lindgren og Barker, 2019, s. 544).

Ettersom jeg i denne studien undersøker undervisningspraksiser der øving er i fokus, har jeg i dette kapitlet forsøkt å belyse dette ved å presentere kontekst og tidligere forskning. Videre vil teorien om praksisarkitektur presenteres i neste kapittel. Denne teorien vil kunne bidra til å synliggjøre hva en praksis består av og hvilke arrangementer som kan virke fremmende eller hemmende på praksiser.

### 3. Teori

Det teoretiske rammeverket for denne studien er teorien om praksisarkitektur, utviklet av Kemmis og Grootenboer (2008). Dette kapittelet starter med å presentere teorien. Deretter rettes det et spesielt fokus mot de elementene som utgjør en praksis og praksisens arkitektur, som danner grunnlaget for drøftingskapittelet.

#### 3.1 Teorien om praksisarkitektur

Teorien om praksisarkitekturer er en av flere praksisteorier (Aspfors et al., 2021, s. 25). Begrepet "praksisteori" har ingen klart definerte avgrensinger på hvilke teorier som kan klassifiseres som det (Schatzki, 2018, s. 154). Schatzki (2018) skiller mellom "førstegenerasjons" teoretikere og "andregenerasjons" teoretikere på dette feltet (s. 154). På tidlig 2000-tallet utviklet det seg ulike faglige tradisjoner, som alle har bidratt til det som kalles praksisvendingen (Schatzki, 2018, s. 154).

Selv om det finnes ulike teorier og tradisjoner, har de teoretiske tilnærmingene som kan betraktes som praksisteorier noen felles kjennetegn (Aspfors et al., 2021, s. 26). For det første tar praksisteorier utgangspunkt i sosiale praksiser når de teoretiserer menneskelig aktivitet (Mahon et al., 2017, s. 5). Forskning har i stor grad hatt et individualistisk fokus, der sosiale fenomener har blitt forstått ved å se på fakta om enkeltmennesker og deres relasjoner til andre (Reckwitz, 2002). Ifølge Aspfors et al. (2021) gjenspeiles det individualistiske perspektivet også i vårt dagligspråk gjennom for eksempel at vi snakker om "en lærers praksis" eller "min praksis" (s. 26). Som en reaksjon på dette har praksisteorier blitt utviklet. Praksisteorier tar avstand fra å forklare sosiale fenomener primært gjennom abstrakte systemer, normer og strukturer. I stedet fokuserer de på det dialektiske og dynamiske forholdet mellom individet og systemet. Praksisteorier unngår å betrakte individet og systemet som motsetninger, og legger heller vekt på selve praksisen. De undersøker hvordan praksisen formes av og samtidig påvirker både individuell aktivitet og de eksterne strukturene som omgir praksisen (Aspfors et al., 2021, s. 26). Et annet kjennetegn ved praksisteorier inkluderer en grunnleggende forståelse av at praksiser er situasjonsbestemte, sosiale og relasjonelle (Mahon et al., 2017, s. 5). Dette innebærer ifølge Aspfors et al. (2021) at praksiser foregår på et bestemt sted til en bestemt tid, med bestemte personer som samhandler på bestemte måter. Praksiser er ifølge dem sosiale, fordi det involverer flere mennesker. Et tredje kjennetegn ved praksisteorier er ifølge Reckwitz (2002) at de synliggjør den "skjulte" kunnskapen, ofte referert til som "the know-how" innenfor en praksis. Dette handler om å anerkjenne praktisk kunnskap og synliggjøre kunnskapen gjennom våre handlinger (Aspfors et al., 2021, s. 26). Når vi deltar i en praksis handler det blant annet om å lære hvordan man snakker, hvilke ord som benyttes og hvordan ting gjøres, samt hva

man kan forvente og hva ting betyr (Nicolini, 2012). Det siste kjennetegnet ved praksisteorier er at de anerkjenner at praksiser formes av både materialitet, kommunikasjon, tekst og symboler (Aspfors et al., 2021, s. 27). Aspfors et al. (2021) prøver å synliggjøre dette ved å trekke frem at møbleringen av et rom eller økonomiske ressurser, på lik linje med språk og formuleringer, har betydning for etableringen og utviklingen av praksis.

### 3.1.1 Praksis

I denne studien betraktes praksis som en sosial interaktiv menneskelig aktivitet som alltid foregår på spesifikke steder, bestemte tider og som kan identifiseres som noe (Kemmis et al., 2014, s. 31).

Praksis kan utspille seg på forskjellige steder og i ulike settinger, som for eksempel hjemme rundt spisebordet, på skolen eller i en håndballarena. Uansett hvor det skjer, består livene våre av tusenvis av praksiser som bidrar til å forme våre vaner, interesser og sosiale samvær (Kemmis et al., 2014, s. 5). I denne studien er den overordnede praksisen som studeres hvordan kroppsøvlingslærere forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis. Begrepet “undervisningspraksis” må ikke misforstås med at jeg snakker om praksiser som kun tilhører kroppsøvlingslærerne, men inkluderer også elever, sted, tid, utstyr og læreplaner. Likevel velger jeg å bruke begrepet undervisningspraksis, fordi praksisene som presenteres er avdekket på grunnlag av intervju med kroppsøvlingslærere. Datamateriale i denne studien bygger med dette på lærernes perspektiv.

Det vil alltid eksistere flere parallelle praksiser på samme tid, og disse påvirker hverandre (Schatzki, 2018, s. 153). Ifølge Kemmis et al. (2014) blir sammenhengen mellom praksiser rettet mot læring, undervisning, ledelse og skoleforskning kalt for “The education complex” (s. 51). Selv om fokuset i denne studien er rettet mot hvordan kroppsøvlingslærere forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis, er jeg bevisst på at disse praksisene ikke eksisterer isolert sett fra andre praksiser, men at de påvirker hverandre på ulike vis.

Teorien om praksisarkitektur gir en beskrivelse av hva praksiser består av, og hvordan de påvirkes av og påvirker omgivelsene (Mahon et al., 2017). I henhold til teorien om praksisarkitektur består en praksis av sayings, doings og relatings (Kemmis et al., 2014, s. 36). I denne studien anvendes det videre norske begreper for de engelske begrepene tilknyttet teorien. De norske oversettelsene som benyttes er hentet fra boken “Å analysere og endre praksis: Teorien om praksisarkitektur” (Aspfors et al., 2021). Aspfors et al. (2021) oversetter de engelske begrepene sayings, doings og relatings, til henholdsvis ytringer, handlinger og relasjoner. I en praksis kan ytringer forstås som det som tenkes,

sies og snakkes om. Handlinger kan forstås som det som gjøres og relasjoner kan forstås som måter å forholde seg til hverandre og omverdenen på (Aspfors et al., 2021, s. 28).

En teoretisk tilnærming som kan skille mellom ytringer, handlinger og relasjoner i praksisen gir mulighet for å undersøke de forskjellige elementene mer grundig og detaljert. Ved å fokusere på disse tre elementene, kan de betraktes individuelt. Samtidig må de alltid sees i sammenheng, da de sammen utgjør praksisens helhet (Aspfors et al., 2021, s. 28). Måten ytringer, handlinger og relasjoner forstås i praksisen kan variere. I denne studien vil ytringer synliggjøres gjennom det konkrete språket lærerne bruker, og gjennom deres tanker og forståelse slik som de beskriver den (Kemmis et al., 2014, s. 36). Handlingene vil hovedsakelig vise seg gjennom kroppsøvingslærerne beskrivelser av hvordan de legger til rette for øving i undervisningen. Relasjonene vil bli tydelige ut fra hvordan lærerne beskriver hvordan de samhandler med elevene når de øver i praksis. Ved å utforske disse elementene, kan vi undersøke hvordan arrangementene i teorien om praksisarkitektur kan anvendes for å forstå hvordan kroppsøvingslærere forstår og inviterer til øving i kroppsøving.

Ytringer, handlinger og relasjoner utgjør prosjektet i praksisen (Kemmis et al., 2014, s. 14) Hensikten med ytringer, handlinger og relasjoner er å beskrive hvordan de tre elementene henger sammen og påvirker prosjektet i praksisen, ikke å beskrive hva som sies, gjøres og hvordan mennesker forholder seg til hverandre (Aspfors et al., 2021, s. 29). Ifølge Kemmis et al. (2014) er prosjektet svaret på spørsmålet "hva er det du gjør?". Denne tilnærmingen dreier seg om intensjonene som underbygger en praksis og de målene som deltakerne i praksisen ønsker å oppnå (Kemmis et al., 2014, s. 14). I denne studien undersøker jeg hvordan kroppsøvingslærere forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis, og det er derfor deres forståelser og min tolkning av hensikten som utgjør praksisens prosjekt.

### 3.1.2 Praksisens arkitektur

En praksis er, ifølge teorien om praksisarkitektur, alltid både muliggjort og begrenset av den eksisterende arkitekturen som omgir den. Teorien om praksisarkitektur kan hjelpe til med å identifisere forhold som vi tar for gitt og forhold som påvirker praksisen, med andre ord består praksiser av tradisjoner og forventninger (Aspfors et al., 2021, s. 32). En praksis er ikke bare bestemt av deltakerne i praksisen, men holdes på plass, påvirker og påvirkes av arrangementer (Langelotz, Rönnerman & Mahon, 2019, s. 32). Disse arrangementene kan ifølge Aspfors et al. (2021) forstås som ordninger, strukturer eller forhold som er bundet sammen på ulike måter og de kan muliggjøre eller støtte, begrense eller til og med hindre det som skjer i en praksis.

I teorien om praksisarkitektur blir det identifisert tre ulike arrangementer: kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement (Kemmis et al., 2014, s. 4). Ifølge Kemmis (2009) kan noen praksisarkitekturer være stabile over tid, mens andre kan være mer fleksible. Han hevder også at praksisarkitekturer kan betraktes som praksistradisjoner, der det som blir sagt og gjort gradvis blir til et kollektivt minne som uttrykker "dette er måten vi gjør det her" (Kemmis, 2009, s. 34). Disse tradisjonene utgjør praksisarkitekturer for den aktuelle praksisen. Aspfors et al. (2021) bruker det norske uttrykket "det som sitter i veggene" for å eksemplifisere praksistradisjoner i en norsk kontekst. "Det som sitter i veggene" påvirker blant annet hva som er akseptert å si og gjøre, samt hvem man kan samhandle med som en ny person i praksisen (Aspfors et al., 2021, s. 31).

Det er vanskelig å endre praksis, fordi det krever mer enn bare å endre deltakernes forståelse og mentale strukturer. Det krever at praksisens arkitektur også endres (Aspfors et al., 2021, s. 30). En "ny" praksis består med andre ord av nye ytringer, handlinger og relasjoner som er muliggjort av nye eller endrede praksisarkitekturer, som fremmer disse, for at praksisen skal bestå (Kemmis, 2019). Videre presenteres arrangementene hver for seg, selv om de i virkeligheten er vanskelig å skille fra hverandre. Dette er gjort som et teoretisk grep for å kunne analysere praksis.

### **Kulturell-diskursive arrangement**

Kulturer og diskurser er i konstant utvikling, noe som også påvirker språket som brukes i praksisene (Langelotz, Rönneman & Mahon, 2019, s. 32-33). I teorien om praksisarkitektur uttrykkes kulturell-diskursive arrangementer gjennom ytringer, altså det som blir sagt og tenkt (Aspfors et al., 2021, s. 29). Ifølge Kemmis et al. (2014) kan kulturell-diskursive arrangementer påvirke praksisens ytringer ved å muliggjøre eller begrense visse temaer eller ordvalg som er relevante for praksisen. Det kan også påvirke hva som anses som passende eller upassende å si eller tenke (Kemmis et al., 2014, s. 32). I tillegg fungerer kulturell-diskursive arrangementer som tilgjengelige ressurser for deltakerne i praksisen. Dette skjer blant annet gjennom bruken av språk, spesifikke begreper, diskusjoner i offisielle dokumenter og de formelle normene som preger praksisen (Aspfors et al., 2021, s. 29-30). Ved å anvende teorien om praksisarkitektur kan jeg undersøke hvordan kulturell-diskursive arrangement påvirker hvordan kroppsøvingslærere forstår, og inviterer til øving i egen undervisningspraksis.

### **Materiell-økonomiske arrangement**

I teorien om praksisarkitektur er materiell-økonomiske arrangement ressurser som muliggjør og begrenser det som blir gjort i en praksis (handlinger). Det handler blant annet om hva, når, hvordan og av hvem noe kan gjøres (Aspfors et al., 2021, s. 30). Kemmis et al. (2014) ser på materielle-økonomiske arrangement som ressurser, utstyr og hjelpemidler som åpner eller avgrenser handlingene som er karakteristiske for praksisen. Han trekker frem et eksempel om at skolen avgrenser hva som kan gjøres, ved å utforme ulike rom og steder, både innendørs og utendørs (Kemmis et al., 2014, s. 32). Når teorien om praksisarkitektur anvendes, kan jeg undersøke hvordan materiell-økonomiske arrangement påvirker hvordan kroppsøvingslærerne forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis.

### **Sosial-politiske arrangement**

Sosial-politiske arrangementer utgjør ressurser som enten åpner opp for eller begrenser våre interaksjoner og relasjoner til hverandre (Aspfors et al., 2021, s. 30). Ifølge Kemmis et al. (2014) innebærer det relasjoner mellom mennesker og menneskelige objekter som oppstår i en praksis. Med andre ord muliggjør og begrenser sosial-politiske arrangement relasjonene i en praksis som for eksempel sosiale normer, hierarki, maktstrukturer og uformelle eller formelle roller (Aspfors et al., 2021, s. 30). Gjennom bruk av teorien om praksisarkitektur kan jeg undersøke hvordan sosial-politiske arrangement påvirker hvordan kroppsøvingslærerne forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis.

#### 3.1.3 Oppsummering av teori

I teorien om praksisarkitektur utgjør det som tenkes, sies og snakkes om (ytringer), det som gjøres (handlinger) og måter å forholde seg til hverandre på (relasjoner) i en praksis (Aspfors et al., 2021, s. 28). I teorien identifiseres tre arrangementer som bidrar til å forstå hva som påvirker praksisene: kulturell-diskursive arrangement, materiell-økonomiske arrangement og sosial-politiske arrangement (Kemmis et al., 2014, s. 5). Selv om denne studien undersøker elementene og arrangementene hver for seg, er de i virkeligheten sammenkoblet og påvirker hverandre gjensidig (Aspfors et al., 2021, s. 30). Som et teoretisk grep for å forstå og analysere praksiser har jeg valgt å “zoome inn” på kroppsøvingslærernes ytringer, handlinger og relasjoner og “zoome ut” på de tre arrangementene som muliggjør, begrenser eller opprettholder praksis (Nicolini, 2012, s. 238). Gjennom linsen til teorien om praksisarkitektur kan jeg utforske hvordan kroppsøvingslærerne forstår og invitere til øving i egen undervisningspraksis.

I denne studien har valget om å bruke teorien om praksisarkitektur, som teoretisk rammeverk, hatt innvirkning på valget av vitenskapelig og metodisk tilnærming. Dette presenteres og forklares i neste kapittel.



## **4. Metode**

Metodekapittelet belyser hvilken fremgangsmåte som er tatt i bruk for å undersøke problemstillingen og sier noe om hvilke strategier som er benyttet for å generere ny kunnskap (Furseth & Everett, 2018, s. 137). I denne delen presenteres studiens vitenskapsteoretiske utgangspunkt, forskningsmetoden, forskningsetikk og databehandling. Til slutt presenteres studiens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

### **4.1 Sosiale praksiser som vitenskapsteoretisk utgangspunkt**

En vitenskapsteoretisk tilnærming gir et rammeverk for å forstå virkeligheten og hvordan vi vitenskapelig sett skal få tilgang til denne (Anker, 2021, s. 47). Aspfors et al. (2021) refererer til Nicolini (2012) som påpeker at det eksisterer variasjoner blant praksisteoriene, når det gjelder definisjonen av en praksis, hva som kvalifiserer som en praksis, og hva som blir satt i forgrunn og bakgrunn i en praksis (s. 27).

Denne studien tar utgangspunkt i at praksiser er onto-epistemologiske, ettersom det er teorien om praksisarkitektur som er benyttet som teoretisk rammeverk. Praksiser som er onto-epistemologiske tar hensyn til både ontologi og epistemologi. Aspfors et al. (2021) skisserer at ontologi handler om hvordan virkeligheten oppfattes og hva som eksisterer med bakgrunn i denne oppfatningen. Videre trekker de frem at en ontologisk tilnærming til praksis undersøker hva som skjer i en praksis og hva som utgjør virkeligheten der praksisen skjer. I tråd med denne tilnærming til praksis hevder Schatzki (2005) at alt sosialt liv og sosiale fenomen er en del av praksis. På den andre siden er epistemologi læren om kunnskap og innsikt (Aspfors et al., 2021, s. 27). Det handler ifølge Mahon et al. (2017) om den praktiske kunnskapen og hvordan læring utfolder seg i praksis. Videre trekker de frem at epistemologisk funderte praksiser erkjenner at kunnskap er et produkt av erfaring og deltakelse i praksis.

Onto-epistemologiske praksiser er med dette svært komplekse. Ingenting foregår uten noe annet i en slik praksis. Å undersøke dette er derfor vanskelig, men ettersom jeg i denne studien søker å oppnå en dypere forståelse av hvordan kroppsøvingslærere forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis, lar jeg kroppsøvingslærernes perspektiver komme i forgrunnen. Dermed legges det grunnlag for kvalitativ forskningsdesign og metode, som presenteres i neste delkapittel.

## 4.2 Kvalitativ forskningsmetode

I dag benyttes kvalitative studier i større grad som selvstendige forskningsmetoder innenfor samfunnsvitenskap, og har med det fått en viktig rolle i samfunnsforskning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 29). Kvalitative studier søker å skape meningsfulle tolkninger og dypere innsikt, gjennom blant annet intervju (Tjora, 2021, s. 27). Denne forskningsmetoden anvendes for å fange opp rike og detaljerte beskrivelser fra virkeligheten (Nyeng, 2021, s. 71). Samtidig avdekker denne forskningsmetoden kompleksiteten som ligger bak sosiale fenomener (Maxwell, 2009, s. 222). Kvalitativ forskningsmetode kan i så måte bidra til å belyse forståelser, perspektiver og erfaringer som åpner opp for en dypere forståelse av forskningens problemstilling (Tjora, 2021, s. 27).

Ettersom jeg i denne studien søker innsikt i kroppsøvlingslæreres forståelse av egen undervisningspraksis, der øving er i fokus, vil en kvalitativ forskningsmetode være hensiktsmessig. Fortrinnsvis har jeg benyttet metoden semistrukturert intervju, som er beskrevet nærmere i neste delkapittel.

### 4.2.1 Semistrukturert intervju

Semistrukturert intervju er en mye brukt forskningsmetode i masterprosjekter (Anker, 2021, s. 37). Forskningsmetoden gir innsikt i forståelser, erfaringer og perspektiver gjennom informantenes egne beskrivelser og eksemplifiseringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46; Svenkerud, 2021, s. 91). Slik også Svenkerud (2021) trekker frem er semistrukturerte intervju spesielt egnet til å undersøke forhold ved informantenes forståelse (s. 94). Et semistrukturert intervju tar i bruk åpne spørsmål for å gi informantene mulighet til å beskrive og eksemplifisere forståelser, erfaringer og perspektiver i detaljer, spesielt der de har mye å fortelle (Tjora, 2021, s.127). På den måten påpeker Tjora (2021) at forskningsmetoden åpner opp for en relativt fri samtale, selv om den skal ivareta noen spesifikke temaer, bestemt av forskeren på forhånd. Videre trekker han frem at det er mindre viktig om informasjonen informantene deler, ville blitt delt av andre informanter på samme måte. Dette kan ifølge han forklares med at denne forskningsmetoden studerer informantenes egne forståelser (s. 127).

Hensikten med denne studien er å få innsikt i informantenes egne forståelser av og erfaringer med undervisningspraksis, der øving er i fokus, gjennom det de forteller i intervjuet. Derfor etterstrebet jeg å skape en trygg atmosfære i intervjusituasjonen, slik at informantene kunne reflektere over egne forståelser, erfaringer og meninger knyttet til forskningens tematikk (Tjora, 2021, s. 127).

#### 4.2.2 Utvalg og rekruttering av informanter

I dette delkapittelet redegjøres det for de metodiske valgene jeg har tatt i utvelgelsen og rekrutteringen av informanter til denne studien. Det omfatter blant annet hvem og hvor mange som ble intervjuet og hvordan disse informantene ble rekruttert, samt bakgrunnen for rekrutteringen.

Ved bruk av semistrukturert intervju velges informanter, som av forskjellig grunner, kan gi reflekterte uttalelser om forskningens tema (Tjora, 2021, s. 145). Denne forskningsmetoden involverer vanligvis et relativt lite utvalg. Av den grunn bør rekrutteringen ifølge Halkier (2010) ikke baseres på tilfeldig utvelgelse, men derimot benytte et strategisk utvalg (s. 30). Strategisk utvalg, er også kjent som “purposeful sampling”, og innebærer at forskeren bevisst velger informanter som kan belyse forskningens problemstilling (Creswell, 2014, s. 228). I utvelgelsesprosessen baseres derfor ofte forskerens valg på teoretiske innfallsvinkler og forskningens tematikk (Miles & Huberman, 1994, s. 27-28). Miles og Huberman (1994) beskriver en slik tilnærming som teoristyrte (s. 27-28).

Det er i denne studien benyttet delvis teoristyrte utvalg og strategisk utvalg. For å oppklare hva som menes med delvis teoristyrte utvalg, er dette knyttet til at jeg ikke hadde teorien om praksisarkitektur i tankene mine under utvelgelsen av informanter (se kap. 4.4 for videre utbrodering), likevel hadde jeg en formening om studiens tematikk når jeg foretok utvalget. Jeg søkte strategisk etter informanter med kvalifikasjoner og erfaringer som kunne belyse denne tematikken. Ettersom kvalitative analyser regnes for å være svært tidkrevende, begrenset jeg utvalget, slik at det var mulig å gjennomføre en omfattende analyse av datamaterialet innenfor masteroppgavens tidsperspektiv (Anker, 2021, s. 37).

I denne studien er derfor utvalget begrenset til å gjelde fem kroppsøvingslærere, fra Nordvest-Norge, som underviser i kroppsøving på 8.-10. trinn. Det er lagt vekt på å inkludere et mangfold av kroppsøvingslærere, der spesielt ulike alder, erfaring og utdanningsbakgrunn har vært foretrukket. Dette for å få frem flere forståelser, erfaringer og perspektiver, og gjennom deres beskrivelser og eksemplifiseringer undersøke problemstillingen.

Det er mange forskjellige måter å rekruttere informanter på. I denne studien foregikk rekrutteringen av kroppsøvingslærerne gjennom bruk av snøballmetoden. Johannessen et al. (2021) skriver at snøballmetoden ofte tar utgangspunkt i personer man kjenner eller kjenner til, og spør dem om de

kjenner til noen som kunne deltatt i forskningsprosjektet (s. 70). Dersom personen har kjennskap til aktuelle kandidater får man kontaktinformasjon som telefonnummer eller e-postadresse for å kunne ta direkte kontakt med aktuelle kandidater (Johannessen et al., 2021, s. 71).

For å rekruttere kroppsøvingslærere til denne studien tok jeg i første omgang kontakt med to bekjente, fra idrettssammenheng, som arbeider som lærere på forskjellige ungdomsskoler i Nordvest-Norge. De satte meg i kontakt med henholdsvis fem kroppsøvingslærere.

Kroppsøvingslærerne fikk så en e-post fra meg om masterprosjektet og informasjon om hva det ville innebære for dem å delta i studien. Alle kroppsøvingslærerne stilte seg positive til å la seg intervju. Rekrutteringsprosessen opplevdes ikke som tidkrevende, på tross av flere medstudenters erfaringer med vanskeligheter omkring rekruttering av informanter.

I presentasjon av utvalget og videre i funn og drøfting er lærernes navn fiktive. De tre første kroppsøvingslærerne som presenteres arbeider på samme skole og de to resterende kroppsøvingslærerne arbeider på samme skole. De fem kroppsøvingslærerne som ble intervjuet er:

Nora, 35 år, har en bachelor i idrett med fordypning i friluftsliv, i tillegg til PPU og matematikk. Hun har til sammen 15 års arbeidserfaring, hvor hun på de siste 11 årene har arbeidet på samme ungdomsskole. I dag underviser hun i fagene kroppsøving, fysisk aktivitet og helse (valgfag), mat og helse og matematikk. Nora liker godt å undervise i kroppsøving, fordi hun opplever at mange elever liker å lære i bevegelse. Målet med undervisningen er at alle elevene skal like å være i fysisk aktivitet og bli engasjert gjennom kroppsøvingsundervisning. Selv liker Nora å undervise de fleste aktivitetene i faget, men trekker frem ballidretter og grunntrening.

Guro, 32 år, har en bachelor i idrett og friluftsliv. I tillegg til KRLE, samfunnsfag og PPU. Hun har til sammen 7 års arbeidserfaring, de siste 4 årene på en ungdomsskole, hvor hun underviser i kroppsøving, friluftsliv (valgfag), krle og samfunnsfag. Hun liker å undervise i kroppsøving, fordi det gir en variert arbeidsdag, og trekker frem at hun er ekstra glad i å undervise alternative aktiviteter.

Telma, 53 år, har grunnfag idrett og friluftsliv, kunst og håndverk og matematikk. Hun har arbeidet som lærer i nesten 25 år, og har erfaring fra barne- og ungdomsskole, videregående skole og spesialscole. De siste 18 årene har hun arbeidet på den samme ungdomsskolen og undervist i kunst og håndverk, matematikk, naturfag, kroppsøving og fysisk aktivitet og helse (valgfag) og friluftsliv

(valgfag). Telma mener kroppsøving er det beste faget, fordi elevene liker det og det er mulig å påvirke dem til å bli fysisk aktive. I kroppsøving liker Telma å undervise i basketball.

Sivert, 55 år, har lærerutdanning med fordypning i kroppsøving og friluftsliv. I tillegg har han i etterkant av utdanningen tatt emnene fysiologi og anatomi ved Norges idrettshøgskole. Han har arbeidet i 28 år som lærer i ungdomsskolen, før det arbeidet han i psykiatri. I hovedsak har Sivert kun undervist i kroppsøving, fysisk aktivitet og helse (valgfag) og friluftsliv (valgfag) de siste 15 årene. Sivert liker å undervise i kroppsøving, og spesielt utendørsaktiviteter hvor de kan bruke marka og nærområdet.

Tobias, 46 år, er utdannet kroppsøvingslærer med spesialpedagogikk og matematikk. I tillegg har han befalsutdanning fra forsvaret. Han har arbeidet til sammen 18 år som lærer ved en ungdomsskole. Fagene han underviser i er matematikk, kroppsøving, fysisk aktivitet og helse (valgfag) og friluftsliv (valgfag). Tobias liker å undervise i kroppsøving, fordi det gir en mulighet til å se elevene på en litt annen måte. Samtidig liker han å undervise ganske bredt, men trekker frem ballspill.

#### 4.2.3 Intervjuguide

En intervjuguide skal være tydelig, lett forståelig og spørsmålene skal samsvare med tematikken som undersøkes (Tjor, 2021, s. 172). I denne studien ble intervjuguiden utformet i samarbeid med veileder (vedlegg 1). Den ble utformet før jeg anvendte teorien om praksisarkitektur som teoretisk rammeverk. Derfor er spørsmålene ikke påvirket av teorien. Intervjuguiden består av spørsmål knyttet til studiens tematikk, og enkle ord og begreper er brukt for å unngå misforståelser i intervjuet. Den er delt inn i tre deler: oppvarming, refleksjon og avrundning. De ulike delene består av forskjellige spørsmål, som Tjora (2021) påpeker i ulik grad muliggjør refleksjoner fra informantene (s. 159). Den første delen av intervjuguiden inneholder spørsmål om informantens alder, utdanningsbakgrunn og erfaring med kroppsøving. Den andre delen er delt inn i tre kategorier: forståelse, planlegging for øving og gjennomføring av undervisning. Den første kategorien inneholder spørsmål knyttet til hvordan kroppsøvingslærerne forstår øving. Den andre kategorien inneholder spørsmål knyttet til hvordan kroppsøvingslærerne planlegger for at elevene skal kunne øve. Den siste kategorien inneholder spørsmål knyttet til hvordan kroppsøvingslærerne legger til rette for øving i undervisning. I siste del av intervjuguiden er det utformet noen avsluttende spørsmål, slik at informantene kunne dele det de eventuelt skulle sitte inne med.

#### 4.2.4 Pilotintervju

I forkant av datainnsamlingen gjennomførte jeg et pilotintervju. Hensikten med å gjennomføre et pilotintervju var å få testet ut studiens intervjuguide og øve på rollen som intervjuer. Det ble utformet en intervjuguide i forkant av intervjuet, med spørsmål tilknyttet studienes tematikk og spørsmål tilpasset kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet. Med dette til grunn vil jeg opplyse om at informanten, som ble rekruttert til pilotintervjuet, er en del av datagrunnlaget i denne studien.

Gjennomføringen av pilotintervjuet ga meg en rekke verdifulle erfaringer knyttet til min rolle som intervjuer. En av de mest påfallende erfaringene var at jeg opplevde å bli tryggere i rollen som intervjuer, etter hvert som intervjuet utviklet seg. I begynnelsen av intervjuet følte jeg meg litt usikker, men etter at jeg kom ordentlig i gang med å stille spørsmål og lytte til kroppsøvingslærerens beskrivelser og eksemplifiseringer, fikk jeg mer selvtillit og følte meg mer avslappet i rollen som intervjuer.

En annen erfaring jeg gjorde meg underveis i intervjuet var betydningen av å ha oppfølgingsspørsmål lett tilgjengelig. I forkant av intervjuet, på oppfordring av veileder, forberedte jeg en liste med noen ekstra oppfølgingsspørsmål som jeg kunne ha i bakhånd under intervjuet, dette var blant annet spørsmål som “Kan du utdype?” eller “Har du eksempler?”. Dette bidro til at jeg raskt kunne stille læreren oppfølgingsspørsmål der hvor jeg ønsket en mer utfyllende beskrivelse eller eksemplifisering. Samtidig var det interessant å merke seg at læreren gjennom spørsmål og oppfølgingsspørsmål svarte utfyllende på mange av spørsmålene i intervjuguiden. Dette førte til at jeg noen ganger stilte et spørsmål, som jeg allerede hadde fått svar på. På tross av det, erfarte jeg at det likevel ga verdifulle data, fordi læreren formulerte seg annerledes når spørsmålene ble stilt på en litt annen måte. Den siste erfaringen jeg fikk av å gjennomføre pilotintervjuet var at kroppsøvingslæreren kom på ting underveis i intervjuet som var relevant for studien. Dette kunne være ekstra eksempler, konkrete situasjoner eller nye perspektiver som læreren ikke hadde nevnt tidligere. Det var tydelig at læreren reflekterte mens vi snakket, og dette bidro til å berike datamaterialet. Dette lærte meg verdien av å gi rom for spontanitet og å åpne opp for nye innspill under intervjuene. Mine erfaringer understreker viktigheten av å være fleksibel og tilpasningsdyktig som intervjuer, for å sikre at intervjuene genererer data om tematikken som forskes på. På bakgrunn av erfaringene med pilotintervjuet, valgte jeg å ikke foreta endringer av intervjuguiden, men å beholde den slik den allerede var.

#### 4.2.5 Gjennomføring av intervju

I denne studien er det gjennomført fem semistrukturerte intervjuer med henholdsvis kroppsøvingslærere som underviser på ungdomsskolen. Intervjuene fant sted på de respektive kroppsøvingslærernes arbeidsplasser i desember og januar. Intervjuene ble gjennomført på lukkede møterom, slik at vi kunne unngå forstyrrelser. Kroppsøvingslærerne var sånn sett godt kjent med stedet intervjuene foregikk, noe som ifølge Tjora (2021) kan gi informantene trygghet til å åpent dele forståelser, tanker og perspektiver om tematikken (s. 135).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) kan starten av intervjusituasjonen være avgjørende for kvaliteten på intervjuet (s. 275). Derfor valgte jeg i forkant av intervjuet å gi kroppsøvingslærerne informasjon om studien, hva det innebærer for dem å delta i intervjuet, intervjuets oppbygging og presentere min bakgrunn som forsker. Dette anså jeg som viktig for å skape god relasjon og kontakt med lærerne, slik at de kunne føle seg trygge nok på meg til å åpne opp om sine erfaringer, synspunkter og kunnskaper om temaet (Tjora, 2021, s. 132).

Videre ble det gjennomført en forventningsavklaring, hvor både jeg som forsker og informantene kunne dele forventninger til intervjuet, slik at vi kunne unngå eventuelle misforståelser i forhold til deltakelse i studien. Dette viste seg å være smart, spesielt i forkant av intervjuet med Sivert, da han var spesielt nysgjerrig på øvingsbegrepet. Før intervjuet ønsket han å vite hvilke tanker jeg hadde om dette begrepet, men siden hensikten med intervjuet var å få innsikt i kroppsøvingslærerens forståelse av øving, ville det vært uprofesjonelt av meg å legge frem mine synspunkter og meninger i fare for å påvirke Sivert sitt svar. Etter forventningsavklaring spurte jeg lærerne om muntlig samtykke.

Lydopptakeren ble så skrudd på. Den ble liggende midt på bordet under intervjuene. Jeg benyttet lydopptakeren for å sikre at alt som ble sagt ble dokumentert. Samtidig gjorde det at jeg kunne ha fokus på intervjuet. Selve intervjuet åpnet jeg med enkle spørsmål knyttet til informantens alder, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring. Dette gjorde jeg for å "varme opp" lærerne før jeg gikk over til mer utfordrende spørsmål, som stilte større krav til refleksjon hos dem. Et intervju har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) ofte en skjevfordelt relasjon. Den som leder intervjuet er ofte mer forberedt og av den grunn besitter intervjuer kanskje mer vitenskapelig kunnskap og kompetanse om temaet enn den som blir intervjuet. Under intervjuene prøvde jeg å redusere denne skjevfordelte relasjonen ved å vise stor interesse, forståelse og respekt for det informantene delte med meg.

I intervjuet benyttet jeg meg av forskjellige oppmuntrende tilbakemeldinger som nikk, smil og bekræftende uttrykk som “ja” og “mhm”. Det var først og fremst kroppsøvlingslærernes forståelse av øving, planlegging for øving og gjennomføring av undervisning knyttet til øving, som jeg ønsket å få økt forståelse for. Utgangspunktet for intervjuet var derfor at lærerne satt inne med verdifulle erfaringer og kunnskap jeg selv ikke hadde. Underveis i intervjuet benyttet jeg meg av oppfølgingspørsmål der hvor jeg ønsket at kroppsøvlingslærerne skulle utdype svarene sine. På slutten av intervjuet åpnet jeg opp for at informantene kunne utdype og dele det de eventuelt ikke hadde fått sagt, for å sikre at de ikke satt inne med noe som de ønsket å fortelle før intervjuets slutt.

### **4.3 Forskningsetikk**

Kvalitativ forskning reiser en rekke etiske utfordringer. Det innebærer at en som forsker må reflektere over valgene man tar underveis i forskningen og hvilke konsekvenser dette kan få for de som deltar i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015. s. 95). Kvale & Brinkmann (2015) skriver at forskningsetikk handler om at forskeren skal informere deltakerne om hva deltakelse i prosjektet innebærer, ivareta deltakernes konfidensialitet, ta stilling til rollen man har som forsker og konsekvenser av forskningen (s. 95). I dette delkapittelet redegjøres det for informert samtykke, behandling av persondata og forskerrollen.

#### **4.3.1 Informert samtykke**

Informert samtykke er en del av forskningsetikken og begrunnet med rett til selvbestemmelse. I følge Nyeng (2021) er informert samtykke et moralsk prinsipp hvor “alle har rett til å opptre som selvstendige og selvbestemmende individer, noe som krever at man skal få bestemme selv om man ønsker å delta i forskningsprosjekter og få vite hva man er med på” (s. 161). Dette innebærer for forskeren å informere informantene om hva deltakelsen i prosjektet er og hvor stor belastning det vil være for informantene å delta i dette prosjektet (Tjora, 2021, s. 54). I forlengelse av dette understreker Tjora (2021) at forskeren også skal informere informantene om at de når som helst kan velge å trekke seg fra prosjektet (s. 54).

I forbindelse med denne studien fikk kroppsøvlingslærerne før intervjuene et skriv med informasjon om masteroppgaven, samtykkeerklæring til deltakelse i studien og informasjon om hvordan personopplysninger ville bli håndtert (Vedlegg 2). Dette ble gjort for å sikre at informantene fikk den nødvendige informasjonen de trengte, for å ta stilling til om de ønsket å delta i prosjektet.



#### 4.3.2 Behandling av persondata

Behandling av persondata er et annet område av forskningsetikken. Det handler om å vise respekt for anonymitet og ivareta personvern, blant annet ved lagring av data (Tjora, 2021, s. 187). Nyeng (2021) påpeker at forskeren har plikt til å melde inn forskningen dersom det skal samles inn personopplysninger, altså informasjon som kan identifisere en person (s. 161). I tråd med forskningsetiske retningslinjer vil all forskning som behandler persondata bli sendt inn og behandlet av SIKT (tidligere NSD). Dette masterprosjektet ble godkjent den 07.12.22 (Se vedlegg 3).

I tråd med etiske retningslinjer ble alle de semistrukturerte intervjuene i denne masteroppgaven tatt opp med en lydopptaker som informantene samtykket til før intervjuene. Samtidig ble alle personopplysninger og identifiserbare data anonymisert. Informantenes bosted og arbeidsplass ble ikke tatt med i studien, samt at de fikk tildelt fiktive navn. Dette var med på å trygge informantene og bidro til at informantene kunne dele åpent sine refleksjoner og erfaringer. Lydopptakene ble i etterkant av intervjuet lagret på en ekstern harddisk, overført til min pc under transkribering og slettet etter transkribering for å sikre informantene sin konfidensialitet.

#### 4.3.3 Forskerrollen

I dette underkapittelet diskuteres min rolle som forsker. Slik som Kvale og Brinkmann (2015) skriver, får man i kvalitativ forskningsmetode en nærhet til informantene som deltar i prosjektet (s. 46). Dette betyr at jeg som forsker må ta stilling til og diskutere min egen rolle. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) er den som intervjuer selv et forskningsinstrument (s. 195). Videre poengterer de at man som intervjuer bør ha gode kunnskaper om temaet som skal undersøkes, samt inneha gode språk og samtaleferdigheter. Dette for å raskt ta valg mellom hva som skal spørres om og hvordan og hvilke svar som skal følges opp og ikke i intervjuet. En viktig side ved å være intervjuer er å kunne hjelpe informantene til å uttrykke sine egne meninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195).

Min rolle som forsker bærer preg av at jeg ikke har forsket tidligere. Derfor har jeg forsøkt å være oppmerksom på dette i intervjuprosessen og i min tolkning av datamaterialet. Min utdanningsbakgrunn og interessen jeg har for temaet som skal undersøkes, gjør at jeg allerede sitter inne med en forforståelse og kunnskaper om det som skal forskes på. På den ene siden kan dette hjelpe meg til å forstå intervjuprosessen og datamaterialet jeg samler inn på en god måte. På den andre siden kan dette påvirke min tolkning og prege hvordan jeg klarer å stille meg kritisk til egen kunnskap. Morgan (2019) skriver at en som intervjuer skal være åpen for informantene sine

synspunkter, altså opptre upartisk til det informantene forteller. Dette kan være utfordrende i situasjoner hvor man har en annen forståelse og mening enn det som kommer frem i intervjuet (s. 78). For å sikre at data fra forskningen har større troverdighet og gyldighet, blir det derfor viktig at jeg som forsker stiller meg kritisk til egen subjektivitet.

I denne studien forstås praksiser som onto-epistemologiske. Med sosiale praksiser som vitenskapsteoretiske utgangspunktet er mitt forskerblikk formet, og det har vært av betydning for generering og fortolkning av datamaterialet. Ved å anerkjenne kompleksiteten og konteksten der slike praksiser oppstår, har jeg søkt å generere ny innsikt og kunnskap, som kan bidra til en dypere forståelse av undervisningspraksiser der øving er i fokus. Intervjuene har gitt meg muligheten til å komme nærmere kroppsøvlingslærernes subjektive opplevelser og tolkninger av sosiale fenomener. Dette har tillatt meg å fange opp nyansene og kompleksiteten som kroppsøvlingslærerne uttrykker, og har bidratt til en mer helhetlig forståelse av undervisningspraksiser der øving er i fokus. Ved å være bevisst på mine egne forforståelser og ved å inkludere ulike lærerperspektiver, har jeg håpet å bidra til en mer helhetlig og nyansert forståelse av strukturene som former undervisningspraksis der øving er i fokus.

Som forsker er jeg bevisst på at min rolle ikke er nøytral eller objektiv, men at jeg er en aktiv deltaker i forskningsprosessen slik Morgan (2019) adresserer (s. 78). Derfor har jeg vært åpen for å reflektere over mine egne forforståelser gjennom seminarer i utdanningen og i veiledning med veileder. Studiens analyse og fortolkning av resultater har vært en “frem og tilbake-prosess” mellom de ulike prosessene (pilotintervju, datagenerering og analyse) på flere nivåer og som helhet. Med en slik tilnærming har jeg forsøkt å unngå partisk subjektivitet, det vil si at jeg har som Kvale & Brinkmann (2015) fremhever prøvd å unngå å lete etter materiale som kun støtter opp under mine meninger og konklusjoner (s. 239). Denne tilnærmingen har også bidratt til at jeg har utviklet en mer nyansert forståelse for undervisningspraksis der øving er i fokus.

#### **4.4 Databehandling**

I dette delkapittelet presenteres hvordan jeg har behandlet datamaterialet. Først presenteres hvordan intervjuene er transkribert, deretter analysen av datamaterialet.

#### 4.4.1 Transkribering av intervju

Transkribering er ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 206-207) å gjøre det muntlige om til skriftlig form. Ved å gjøre dette legger man grunnlaget for en mer systematisk tilnærming for å identifisere de viktigste funnene som er gjort. På den måten er transkribering startfasen av analysen, ved at datamaterialet blir strukturert, noe som gir grunnlag for videre utforskning og tolkning av funn.

I denne studien transkriberte jeg intervjuene selv og relativt raskt etter at de ble gjennomført. Dette gjorde det mulig for meg å beholde en forståelse av innholdet i samtalen der betydningen kanskje ikke kom tydelig nok frem, hvor lyd kvaliteten var dårlig eller hvor kroppsøvingslærerne snakket utydelig. Transkribering fører med seg noen tekniske og fortolkningsmessige utfordringer, som jeg har vært oppmerksom på under transkriberingen. For å ivareta kroppsøvingslærernes personvern har jeg valgt å anonymisere og gi dem fiktive navn. Selv om kroppsøvingslærerne snakket dialekt valgte jeg å transkribere til bokmål, ettersom det ikke hadde videre betydning for studiens problemstilling. Ettersom jeg ikke har erfaring med transkribering fra tidligere, fant jeg underveis en måte som fungerte for meg. I begynnelsen transkriberte jeg nøyaktig alt som ble sagt under intervjuene, inkludert lyder og små bekreftelser som "mhm" og "ja". Etter hvert innså jeg imidlertid at det var tilstrekkelig å skrive ned ordene og hovedessensen av kroppsøvingslæreres svar. Spørsmål, kommentarer eller korte responser som ble benyttet for å få flyt i intervjuene ble sammen med ordlyder, som blant annet "ehh", fjernet fra meg selv og lærerne. Jeg gikk dermed vekk fra detaljert transkribering, men jeg var forsiktig med hvor jeg unnlot å skrive ned lyder som kunne antyde at lærerne var usikre. For å forstå helheten i kroppsøvingslærernes svar ble også inngående spørsmål eller oppfølgingsspørsmål inkludert i transkriberingen.

#### 4.4.2 Analyse av datamaterialet

Beslutningen om å bruke teorien om praksisarkitekturer som et teoretisk rammeverk for studien ble tatt etter at datainnsamlingen var fullført. Når jeg gjennomførte intervjuene med kroppsøvingslærerne hadde jeg ikke de spesifikke begrepene ytringer, handlinger og relasjoner i tankene. Mine spørsmål ble derfor ikke påvirket av denne teorien, og min tilnærming var induktiv (Anker, 2021, s. 79). Hensikten med intervjuet var å forstå kroppsøvingslærernes erfaringer, opplevelser og perspektiver uten en bestemt teoretisk linse. Etter endt datainnsamling og transkriberte intervjuer, ble jeg kjent med teorien om praksisarkitektur. Med det endret min induktive tilnærming seg til en abduktiv tilnærming (Anker, 2021, s. 80).

Ettersom datamaterialet i denne studien ble transkribert, satt jeg på en betydelig mengde tekst som dannet grunnlaget for den påfølgende analysen. Analyseprosessen startet med en grundig gjennomlesning av intervjuene. Teorien om praksisarkitektur er som nevnt brukt som analytisk verktøy. I analysen har jeg gjennom teorien “zoomet inn” på kroppsøvlingslærernes ytringer, handlinger og relasjoner (Nicolini, 2012, s. 238). I virkeligheten er disse aspektene vevet sammen, men som et teoretisk grep har jeg forsøkt å skille dem fra hverandre. Jeg gikk frem og tilbake mellom intervjuene og brukte tre ulike fargemarkeringer for å identifisere kroppsøvlingslærernes ytringer, handlinger og relasjoner. I sidemargen noterte jeg eventuelle viktige punkter som jeg ønsket å fremheve, samt stikkord som kunne gi en kort oppsummering av det som ble sagt i forbindelse med spesifikke spørsmål.

Transkriberingen ga meg mulighet til å analysere i flere omganger. I første omgang valgte jeg å se nærmere på hver enkelt kroppsøvlingslærers undervisningspraksis der øving er i fokus, ved å se på viktige bemerkelser fra fargekodene. Ved å opprette en tabell med tre kolonner, der jeg plasserte ytringer, handlinger og relasjoner i separate kolonner, skrev jeg ned relevante temaer og setninger tilknyttet de ulike kategoriene, fra hvert enkelt intervju, i tillegg til mine umiddelbare refleksjoner. Videre identifiserte jeg ord som gjentok seg og ord som skilte seg ut i intervjuene. De ordene som jeg så på som relevante funn, ble nå skrevet inn i en felles tabell utformet på samme måte som nevnt tidligere, med tre kolonner delt inn i ytringer, handlinger og relasjoner. Dersom jeg kom over ord som kun ble nevnt av enkelte kroppsøvlingslærere, merket jeg dem med deres fiktive navns initialer i parentes. I den siste delen av analyseprosessen utarbeidet jeg en tabell der jeg plasserte ytringer, handlinger og relasjoner under hverandre i samme kolonne. Deretter inkluderte jeg sitater fra kroppsøvlingslærerne, i tilknytning til hver kategori, i kolonne to, og ga en kort oppsummering av hva de uttrykte i en tredje kolonne. For å enkelt holde oversikt over hvem som hadde sagt hva, tildelte jeg hver kroppsøvlingslærer en farge.

#### **4.5 Reliabilitet, validitet og overførbarhet**

Som forsker streber man etter å finne autentiske resultater, og det er forskeren sin evne til å presentere forskningens funn på en troverdig måte, som er avgjørende for forskningen sin verdi og kvalitet (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). For å sikre kvalitet i forskningen er det følgende tre kvalitetskriterier innenfor kvalitativ forskning: reliabilitet, validitet og overførbarhet (Tjora, 2021, s. 259). Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet vil bli gjort rede for i dette kapittelet.

#### 4.5.1 Reliabilitet

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015, s. 276) vil en kvalitativ studies reliabilitet si noe om studien er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte, med en åpenhet om hvordan dataene er generert og tolket gjennom hele forskningsprosessen. Kvalitative studier har ikke som mål at resultatene kan reproduseres, men ved å synliggjøre prosessen for andre forskere vil det bidra til å styrke studiens reliabilitet (Halkier, 2010, s. 129). Denne studiens reliabilitet vil belyses gjennom min relasjon til informantene og hvordan min metodiske tilnærming er brukt for å komme frem til studiens funn.

Kvalitative intervjuer er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) en metode som læres gjennom gjentatt praksis, hvor kvaliteten på kunnskapen som produseres avhenger av intervjuerens praktiske ferdigheter, personlige vurderinger og faglig kompetanse (s. 195). Siden jeg har lite erfaring med intervju, valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju. Dette opplevde jeg at bidro til å gjøre meg tryggere i rollen som intervjuer og på den måten bidro det til at jeg kunne senke skuldrene i forkant av de andre intervjuene. Dette stemmer overens med Thagaard (2018) som fremhever at selvtillit i intervjusituasjonen kan bidra til å styrke kvaliteten på intervjuet.

Samtidig blir det i denne delen viktig å rette noen kritiske refleksjoner til eget arbeid, ved å belyse, evaluere og diskutere de valgene jeg har tatt underveis i prosjektet, for å kunne styrke avhandlingens troverdighet. Slik som Kvale og Brinkmann (2015) presiserer, gir kvalitative data oss muligheten til å tolke og analysere data i form av ord (s. 20), noe som igjen fører til at forskningen blir krevende og gjøre reliabel. Slik som Kleven (2008) påpeker, er kvalitativ forskning avhengig av kontekst. For å styrke denne oppgavens reliabilitet har jeg valgt å belyse studiens utvalg gjennom grundige beskrivelser av informantene, studiens rekrutteringsprosess, samt gjennomføringen av intervjuene. Videre har jeg redegjort for behandlingen av data, samt hvordan min rolle som forsker kan bidra til å påvirke forskningens datagrunnlag. Det blir viktig for meg som forsker å kunne redegjøre for de analytiske valgene jeg har tatt, når det gjelder valg av teori og operasjonalisering av begreper som er blitt belyst i tidligere kapitler. Som nevnt handler denne delen om å synliggjøre valgene man gjør underveis og diskutere disse valgene kritisk. Dette for at andre forskere skal ha mulighet til å se om det er gjort et grundig stykke arbeid, og at forskningen i seg selv er mulig å overføre som ny kunnskap til feltet (Halkier, 2010, s. 129).

#### 4.5.2 Validitet

Validitet ifølge (Tjora, 2021, s. 260) forteller noe om forskningens troverdighet, altså i hvilken grad forskeren har fremstilt de forskjellige prosessene på en måte som gjør at den som leser forstår hva

som er gjort. I denne studien har jeg gjennom metodekapittelet forsøkt å tydeliggjøre grunnlaget for tolkningene av datamateriale ved å beskrive studiens utgangspunkt, forskningsdesign og analyse av datamaterialet. Som beskrevet i flere delkapitler beveger jeg meg i et landskap fra student til forsker, og jeg er ny i forskerrollen. Åpenhet og ærlighet omkring dette er viktig for å ivareta validiteten i forskningen. Det er også gjennomgått en grundig og omfattende prosess over lang tid med kontekst og tidligere forskning og teori for å sikre at forskningen møter en tilstrekkelig kvalitet.

#### 4.5.3 Overførbarhet

I kvalitative studier handler ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 289) overførbarhet om de tolkningene forskeren gjør, er gyldige i lignende situasjoner. Selv om det er gjort et strategisk utvalg i denne studien, er utvalget begrenset til fem kroppsøvlingslærere, og det er deres forståelse av undervisningspraksis der øving er i fokus som er gjenstand for analysen. Overførbarhet er derfor ikke et mål, men ettersom jeg i drøftingskapittelet ser på kjennetegn ved undervisningspraksisene der øving er i fokus, kan denne studien ha en overføringsverdi. Selv om de aktuelle undervisningspraksisene som studeres er knyttet til øving, kan måten kroppsøvlingslærerne forstår øving på, måter de inviterer til øving og måter de forholder seg til elevene på i øvingen. Gi innsikt i hvordan og hvorfor også andre undervisningspraksiser der øving er i fokus kan utfolde seg som de gjør.

## 5. Presentasjon av funn

I dette kapitlet presenteres forskningens funn. Teorien om praksisarkitektur er brukt som analytisk ressurs i analysen, og gjennom teorien vil jeg “zoome inn” (Nicolini, 2012, s. 238) på lærerne og identifisere deres ytringer, handlinger og relasjoner. Ytringer belyser kroppsøvlingslærernes ord og beskrivelser av hva øving er. Handlinger belyser organiseringen av undervisningen som inviterer til øving. Relasjoner belyser forholdet mellom lærer og elever i øvingen. Enkelte steder i dette kapitlet har det vært vanskelig å bestemme hvor jeg skulle plassere de ulike ytringene, handlingene og relasjonene. Men jeg har forsøkt å belyse dette på en forståelig måte.

### 5.1 Ytringer

Ytringer aktualiseres gjennom kroppsøvlingslærerens beskrivelser av hvordan de forstår øving. Et fellestrekk som synliggjøres i analysen finner man i Guro, Telma, Sivert og Tobias sine beskrivelser av øving, hvor de fokuserer på utvikling og forbedring av ferdigheter over tid. De forteller at elevene skal utvikle ferdigheter og at øving over tid gjør dette mulig. Gjennom deres beskrivelser kan det tyde på at de har en forståelse av at øving handler om å utvikle noe nytt, altså noe som ikke eksisterer fra før, og ferdigheter er innholdet som elevene skal øve på. Nora beskriver øving som en forberedelse til noe som kommer senere og uttrykte:

“Øving er å forberede seg, tenker jeg, på noe som kommer. Vi kan for eksempel bruke starten av timen på å øve på dragpasning, også spille innebandy på slutten av timen” (Nora).

Ut ifra det Nora forteller skal øving hjelpe elevene slik at de kan delta i fremtidige bevegelsesaktiviteter. Dette kan indikere en sammenheng mellom det å forberede seg og det å utvikle ferdigheter, slik de andre kroppsøvlingslærerne adresserte.

Tobias og Sivert aktualiserer mål som en viktig del av øvingen gjennom deres beskrivelser. De forteller at de bruker øving i undervisning for å nå et mål og understreker betydningen av å sette seg mål for øvingen. Dette kan tyde på at de ser på øving som en bevisst aktivitet for å oppnå spesifikke resultater. Sivert bygger videre på det de har fortalt gjennom å eksemplifisere hvordan innsats i undervisning kan påvirke resultatet av øvingen. Han forteller om en konkret hendelse fra undervisning:

“For noen uker siden øvde elevene på ulike turnelementer [i undervisning], som skulle vises frem i slutten av perioden. En av elevene satt nesten hele perioden i et hjørne uten å gjøre

noe som helst relatert til turn, selv om jeg forsøkte å få eleven til å øve på noen av de forskjellige elementene. Innsatsen til eleven var liten og det bar turnoppvisningen preg av. Eleven viste bare frem det han allerede kunne fra før av” (Sivert).

Sivert forteller med dette eksempelet at manglende innsats i undervisning kan føre til begrenset med øving. Ettersom Sivert forbinder øving med utvikling av ferdigheter blir turnoppvisningen i dette tilfellet kun sett på som en demonstrasjon av allerede eksisterende ferdigheter, og derfor har eleven i hans øyne ikke øvd.

Videre aktualiserer Nora, Telma og Tobias repetisjon i sine beskrivelser av øving. De forteller at øving handler om repetisjon, og at repetisjon er en sentral del av øvingen. Nora uttrykte blant annet:

“Hvis en elev for eksempel øver på å slå hjul og gjennomfører bare en repetisjon eller får det til på første forsøk, da har ikke eleven fått repetert og heller ikke øvd” (Nora).

I dette utsagnet beskriver Nora at øving innebærer gjentatte repetisjoner, og at dersom en ikke repeterer vil en heller ikke få øvd. Det kan være nærliggende å tro at Nora med denne beskrivelsen, knytter repetisjon sammen med ferdighetsutvikling, ettersom hun forteller at øving ikke er å få det til på første forsøk. Indirekte kan det bety at hun forstår øving som et hjelpemiddel for å tilegne seg nye ferdigheter, som man ikke kan fra før.

Analysen viser at Nora og Tobias beskriver øving som trening. De forteller at de forstår øving og trening som det samme. Dette synliggjøres blant annet når de forteller om hva øving er. Tobias uttrykte for eksempel dette:

“Å øve er å trene og repetere for å utvikle en ferdighet” (Tobias).

Ut ifra dette utsagnet bruker Tobias begrepet trene for å beskrive øving. Dette kan tyde på at hans forståelse av øving og trening innebærer de samme aspektene, ettersom han trekker inn repetisjon og utvikling av en ferdighet når han beskriver øving.

Det fremkommer i analysen at Nora, Guro, Telma og Tobias forstår øving og trening som det samme, gjennom hvordan de beskriver at de inviterer til øving i dans. På tross av at læreplanen i kroppøving har erstattet verbet “trene” (LK06) med verbet “øve” (LK20) i kompetansemålet etter



10.trinn, så forteller lærerne at de ikke har endret måten de underviser i dans på. Tobias uttrykte blant annet:

“Jeg liker å tro at den gamle måten vi underviste på i dans dekker den nye måten som står i læreplanen” (Tobias).

Det er interessant at Tobias, med dette utsagnet, forteller at han ikke har endret måten han underviser på i dans. Dette kan kanskje forklares med at han, som beskrevet tidligere, bruker begrepet trening når han beskriver øving. Dette kan indikere at han ser på øving og trening som det samme. Sivert på sin side presiserer at endringen i læreplanen har endret hvordan han underviser i dans. Han forteller at tidligere var det læreren som laget og lærte bort bestemte danser, som for eksempel polka og polonese til elevene, mens i dag legges det i større grad til rette for at elevene skal utforske bevegelser til musikk og skape egne danser. Denne måten å undervise på i dans har ifølge det Sivert forteller endret lærerens rolle, fra instruktør til veileder. Gjennom det Sivert forteller virker det som at han er den eneste av kroppsøvingslærerne som skiller mellom begrepene øving og trening i sin undervisningspraksis.

Et likhetstrekk som fremkommer av analysen, er at kroppsøvingslærerne ikke vet hva elevene skal lære for å oppnå kompetanse i å øve seg. Kroppsøvingslærerne forteller at det er en viss usikkerhet og manglende klarhet i læreplanen når det gjelder hva elevene skal lære for å oppnå kompetanse i å øve seg. Dette kan indikere at det er behov for tydeligere retningslinjer og veiledning fra læreplanen for å sikre en enhetlig forståelse og implementering av øving i kroppsøvingsundervisning. Nora uttrykte blant annet:

“Hvis jeg ikke vet hva øving er, så kan i hvert fall ikke elevene vite det. Vi må derfor i vurderingskriterien, men mest i undervisningen, gjøre elevene bevisst på hva vi forventer” (Nora)

Med dette utsagnet understreker Nora betydningen av å selv være bevisst på hva øving er, for å bevisstgjøre elevene på hva det innebærer å øve og hva som forventes av dem i undervisningen. I analysen synliggjøres en forståelse av at øving er til stede i alle aktiviteter gjennom Guro og Siverts beskrivelser. Kroppsøvingslærerne forteller blant annet at alt i kroppsøving er øving. Sivert uttrykte blant annet:

“Øving er i alle aktivitetene, uansett om vi jobber med ballspill, turn eller dans, og handler om å forbedre seg innenfor den aktiviteten. Det er noe som gjennomsyrrer hele faget egentlig” (Sivert).

Sivert forteller med dette utsagnet at uansett hvilken aktivitet man jobber med i undervisning, enten det er ballspill, turn eller dans, er øving en integrert del av det. Han forteller også med utsagnet at øving gjennomsyrrer hele faget. Dette kan indikere at han har en forståelse av at øving ikke bare er begrenset til spesifikke aktiviteter eller øvelser, men at det er en overordnet tilnærming som gjelder for hele faget.

Samlet sett viser analysen at ingen av kroppsøvlingslærerne har helt lik forståelse av øving i kroppsøvlingsfaget. Selv om alle kroppsøvlingslærerne beskriver øving som en aktivitet for å utvikle eller forbedre ferdigheter, beskriver de i ulik grad repetisjon, innsats og mål som aspekter ved øving. Analysen viser også at samtlige av kroppsøvlingslærerne forstår øving og trening som det samme, unntaksvis Sivert. Det synliggjøres også i analysen at kroppsøvlingslærerne har manglende forståelse for hva elevene skal lære for å oppnå kompetanse i øvingen, og at Nora og Sivert har en forståelse av at øving er til stede i alle aktiviteter.

## **5.2 Handlinger**

Handlinger aktualiseres gjennom kroppsøvlingslærernes beskrivelser av hvordan de inviterer til øving i undervisning.

Analysen viser at Telma, Sivert og Tobias inviterer til øving i faget ved å sette av tid i undervisningen. De opplyser om at elevene bare har en kroppsøvingstime i uken på 90 minutter. Av den tiden de har til rådighet forteller kroppsøvlingslærerne at mesteparten av tiden går med til øving. De viser blant annet gjennom beskrivelser at de setter av mye tid i hoveddelen av undervisningen til å utvikle ferdigheter, som elevene kan bruke senere, i for eksempel ballspill. Telma forteller også at hun organiserer undervisningen i perioder, slik at elevene har det samme temaet over en lengre periode, for å gi elevene nok tid til å øve. Telma uttrykte:

“Det er viktig å sette av tid til hver periode, slik at elevene ikke har noe bare den ene gangen, også har de noe annet neste gang, og noe annet etter det igjen. Da får de ikke tid til å repetere og utvikle ferdigheter.” (Telma).

Slik som Telma beskriver i dette utsagnet, vil tidsrammen gi elevene mulighet til å øve i undervisning. Dette kan indikere at hun ser på repetisjon som en sentral del av øvingen. Sivert og Tobias forteller at de organiserer undervisningen i henhold til "spiralprinsippet", som går ut på at elevene jobber med de samme temaene over flere år for å utvikle sine ferdigheter over tid. Det kan tyde på at alle de tre kroppsøvlingslærerne mener tidsrammen for undervisning inviterer til øving gjennom kroppsøvlingslærernes organisering av tid.

Det fremkommer av analysen at kroppsøvlingslærerne inviterer til øving i undervisning gjennom åpne og lukkede oppgaver på ulikt vis og i ulik grad. Nora, Telma og Tobias forteller at de inviterer til øving ved å bruke lukkede oppgaver i undervisningen. Dette innebærer ifølge deres beskrivelser at elevene får øve på blant annet teknikker, grunnelementer eller deløvelser gjennom oppgaver som er styrt av læreren. Tobias uttrykte blant annet:

"Vi skal ta oss tid til å lære grunnteknikken riktig, for det er viktig at snøballen ruller riktig vei med en gang for å lære bort uvaner. Derfor pleier jeg alltid først å vise hvordan elevene skal gjøre det" (Tobias).

Dette utsagnet forteller at Tobias bestemmer hva elevene skal øve på og hvordan. Dette kan tyde på at Tobias har en deduktiv tilnærming til øving, ettersom han beskriver at han prioriterer innlæring av teknikk gjennom en lærerstyrt tilnærming. Guro og Sivert gir på den andre siden uttrykk for at de varierer mellom å invitere til øving gjennom lukkede og åpne oppgaver. Slik blant annet Guro uttrykte:

"Ofte starter jeg undervisningen med å lære elevene grunnleggende teknikker, for så å gi dem rom til å øve, men det varierer. Noen ganger legger jeg mer til rette for åpne oppgaver, hvor elevene må finne ut av det selv" (Guro).

Guro forteller med dette utsagnet at hun varierer hvordan hun organiserer undervisningen, ved å noen ganger introdusere grunnleggende teknikker og noen ganger gi elevene frihet til å finne sine egne løsninger når de øver. Dette kan indikere at hun både har en induktiv og deduktiv tilnærming når hun inviterer til øving i undervisning. Videre trekker hun linjer til utforskning som et hjelpemiddel for å øve i åpne oppgaver gjennom det hun forteller. Hun uttrykte blant annet:

“Elevene er så vant til å få beskjed om hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det, at det blir vanskelig for dem å utforske. De blir jo fortalt - sånn er riktig måte å sende en pasning på. Men det må nødvendigvis ikke være den beste måten for dem å sende en pasning på. Det viktigste er jo at elevene får til å sende ballen fra a til b” (Guro).

I dette utsagnet forteller Guro at utforsking kan hjelpe elevene med å øve, men at elevene er mer vant til å bli instruert i detalj om hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det.

Sivert gir uttrykk for at han også tar hensyn til hva elevene kan og ikke kan fra før, når han legger til rette for øving, gjennom åpne og lukkede oppgaver. Han uttrykte blant annet et eksempel fra turn i undervisning:

"Elevene får i oppgave å øve på forlengs rotasjon. Da kan elevene selv velge hvordan de vil løse oppgaven, ut ifra hva de kan fra før. Noen elever øver da på forlengs rulle, mens noen øver på forlengs salto." (Sivert).

Gjennom dette utsagnet forteller Sivert at han gir elevene en relativt åpen oppgave, hvor de selv kan velge hvordan de vil løse oppgaven, ut ifra hva de vil oppnå med øvingen. Det er nærliggende å tro at Sivert gjennom det han forteller tar hensyn til elevenes forutsetninger når han inviterer til øving i undervisning.

Analysen viser at Nora og Guro aktualiserer høyt aktivitetsnivå gjennom aktiv deltakelse når de inviterer til øving. De beskriver blant annet at de organiserer elevene i mindre grupper eller organiserer øvelser hvor elevene skal utføre den gitte oppgaven individuelt. Dette forteller de gir elevene mulighet til få mange repetisjoner. Nora underbygger dette ved å eksemplifisere en konkret hendelse som fant sted i volleyball undervisning:

“Elevene skulle øve på å serve, så de brukte derfor en volleyball hver. Så jeg satte opp flere servestasjoner i gymsalen, sånn at det ikke ble lange køer og elevene fikk repetert mange ganger” (Nora).

Nora forteller med dette utsagnet at hun opplever at elevene i større grad får øve når de har hver sin volleyball, fordi aktivitetsnivået blir høyt og elevene må aktivt delta. Guro, gjennom sine

beskrivelser, trekker også frem et eksempel fra volleyballundervisning som adresserer det samme som Nora. Hun uttrykte:

“Jeg prøver å få elevene til å forstå at det kanskje ikke er i spillesituasjonen de får øvd mest. For å kunne øve må man være i aktivitet og være med. I volleyball for eksempel pleier jeg å bruke sånn longnett, som deler gymsalen på langs. Da kan flere elever spille ballen over nettet samtidig og det blir flere repetisjoner.” (Guro).

I dette utsagnet poengterer Guro at for å kunne øve er det nødvendig å være aktiv og delta aktivt i aktivitetene. Dette tyder på at både Nora og Guro bevisst bruker utstyr, som Nora uttrykte får alle elevene hver sin volleyball, og som begge forteller tar de i bruk hele kroppsøvingsrommet for å legge til rette for øving i undervisning.

Samlet sett viser analysen at kroppsøvingslærerne inviterer til øving gjennom ulike tilnærminger og måter å organisere undervisningen på. Det kommer frem at samtlige av kroppsøvingslærerne, gjennom deres beskrivelser, i større og mindre grad legger til rette for øving gjennom blant annet å sette av tid i undervisning, åpne og lukkede oppgaver og høyt aktivitetsnivå gjennom aktiv deltakelse.

### **5.3 Relasjoner**

Relasjoner aktualiseres gjennom kroppsøvingslærernes beskrivelser av hvordan de engasjerer seg i elevenes øving.

Analysen viser at Tobias og Sivert engasjerer seg i elevens øving gjennom veiledning og ved å stille dem reflekterende spørsmål. Kroppsøvingslærerne forteller at dersom elevene spør om hjelp eller de ser at noen trenger hjelp i øvingen, så prøver de å forklare eller vise hvordan man kan få det til. Det tyder på at kroppsøvingslærerne har mer kompetanse enn elevene og på den måten kan de hjelpe elevene videre i øvingsprosessen. Kroppsøvingslærerne forteller også at de prøver å stille elevene reflekterende spørsmål i forkant, underveis og i etterkant av øvingsprosessen. Tobias uttrykte blant annet:

“Jeg prøver å stille elevene spørsmål som skal få dem til å reflektere over øvingen. Det kan for eksempel være: Hvorfor gjør du sånn? Hva erfarte du? Funket det? Hvorfor funkete det ikke?” (Tobias).

Ut ifra det Tobias forteller i dette utsagnet forholder han seg aktivt til elevene i øvingen. Gjennom Siverts beskrivelser synliggjøres det at han vektlegger å følge opp elevene tett i øvingsprosessen. I forlengelse av Siverts utsagn, presentert i kapitlet “ytringer”, om en elev som ikke hadde innsats i øvingen, og derav ble turnoppvisning bare en presentasjon av allerede eksisterende ferdigheter uttrykte Sivert videre:

“Rett etter at elevene har hatt turnoppvisningen snakker jeg med den enkelte elev om øvingsprosessen. Jeg er interessert i å finne ut av hva de har gjort og hvordan de har jobbet for å nå målet sitt. Også lar jeg dem sette opp nye mål til neste års turnoppvisning. Elevene må da reflektere over hvor de er nå og hvorfor, samt hva som er reelt å få til neste år” (Sivert).

Med dette utsagnet forteller Sivert relaterer seg mye til elevene gjennom å snakke med dem og gjennom å få dem selv til å reflektere over hva de har gjort og hva de kan jobbe videre med til neste gang. Dette kan tyde på at Sivert svært engasjert i elevenes øving,

Å være en støttende og oppmuntrende lærer aktualiseres av Nora gjennom hennes beskrivelser av hvordan hun forholder seg til elevene i øvingen. Hun forteller at det er viktig å være en støtte for elevene, oppmuntre dem og gi tilbakemeldinger for å stimulere dem til å fortsette med øvingen. I sammenheng med dette uttrykte hun:

“Jeg bryr meg ikke om elevene klarer det på første forsøk, men vil at elevene skal fortsette å øve. Det er derfor viktig at jeg kjenner elevene godt, slik at jeg kan gi dem oppmuntringer og tilbakemeldinger som de trenger for å ikke gi opp, men fortsette å øve” (Nora).

Hun forteller med dette utsagnet at det er viktig å ha gode kjennskaper til elevene, for å gi dem oppmuntringer og tilbakemeldinger som stimulerer dem til å fortsette med øvingen. Det er med dette rimelig å anta at Nora ser på læreren som en viktig støttespiller for elevene i øvingsprosessen.

Trygge rammer synliggjøres i analysen gjennom Nora og Guro beskriver av hvordan de engasjerer seg i elevenes øving. De forteller at de er opptatt av å gi elevene trygghet, gjennom for eksempel å ta hensyn til gruppesammensetning, slik at elevene tørr å øve på noe som kan oppleves som skummelt. Guro uttrykte i den forbindelse dette:

“Elevene skal ikke være redde for å drite seg ut” (Guro).

Dette utsagnet sier noe om at hun er opptatt av å senke terskelen for å prøve og feile når elevene øver. Samtidig indikerer dette at hun er opptatt av å skape trygge rammer, hvor elevene må være trygge på hverandre for å kunne øve.

Kommunikasjon eksemplifiseres når Telma forteller om at det kontinuerlig foregår kommunikasjon mellom lærer-elev og at man som lærer må spille på lag med elevene samtidig som man har kontroll på undervisningen. Hun trekker frem at hun gir elevene rom til å drive med selvstendig øving, men strammer inn dersom elevene ikke er modne. Hun uttrykte:

“Når elevene forstår at de må høre etter og gjøre som de får beskjed om, slipper jeg opp litt”  
(Telma).

På den måten viser hun at kommunikasjonen er tydelig overfor elevene når det gjelder hva som forventes av dem i undervisningen. Guro og Nora aktualiserer også dette når de forteller at det er av stor betydning å gjøre elevene bevisste på hva som forventes av dem i øvingen. Nora uttrykte blant annet:

“Elevene må forstå hvorfor de gjør som de gjør, ellers gidder de ikke å øve” (Nora).

Med dette utsagnet understreker hun viktigheten av en klar og tydelig kommunikasjon mellom lærer og elev, for at elevene skal se hensikten med øvingen.

Samlet sett viser analysen at kroppsøvlingslærerne viser ulike tilnærminger når de engasjerer seg i elevenes øving. De tilpasser sin tilnærming for å støtte og motivere elevene i deres øvingspraksis, ved å bruke ulike strategier som refleksjon, oppmuntring, tilbakemeldinger, opparbeiding av trygge rammer og en tydelig kommunikasjon.

## **6. Drøfting**

Funnene vil i dette kapittelet drøftes opp mot problemstillingen i lys av kontekst og tidligere forskning. Problemstillingen er følgende: “Hvordan forstår og inviterer kroppsøvlingslærere til øving i egen undervisningspraksis”. Det foregående kapittelet hvor funnene ble presentert (kap. 5) viser til de karakteristiske ytringene, handlingene og relasjonene, som samlet danner kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis der øving vektlegges.

I dette kapittelet flyttes fokuset fra å “zoome inn” på lærernes ytringer, handlinger og relasjoner til å “zoome ut” på de kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementene som muliggjør, begrenser og opprettholder kroppsøvlingslærernes egne undervisningspraksiser (Kemmis et al., 2014, s. 4; Nicolini, 2012, s. 238) I en praksis vil alltid ytringer, handlinger og relasjoner muliggjøres og begrenses av de respektive arrangementene som innvirker på en praksis (Kemmis et al., 2014, s. 14).

### **6.1 Kulturell-diskursive arrangement**

I det kulturell-diskursive arrangementet drøftes kroppsøvlingslærernes ytringer i lys av kontekst og tidligere forskning (kap. 2) og teori (kap. 3) for å synliggjøre arrangementer som fremmer, opprettholder eller hemmer undervisningspraksis.

Funnene viser at kroppsøvlingslærerne har ulike forståelser av øving, og sett i sammenheng med forskningen til Aggerholm et al. (2018) en snever forståelse av begrepet i sin helhet. Samtlige kroppsøvlingslærere deler forståelsen av at øving innebærer å forbedre eller utvikle ferdigheter. Dette perspektivet samsvarer med Aggerholm et al. (2018) sitt aspekt om vertikalitet, altså at det er en vertikal spenning mellom bedre og dårligere måter å gjøre ting på. Det som er interessant er at ingen av kroppsøvlingslærerne trekker inn elevenes forutsetninger, som en forutsetning for å utvikle ferdigheter. Sett i lys av Aggerholm et al. (2018) sin forskning, må utvikling av ferdigheter ses i sammenheng med elevens forutsetninger, ikke forhåndsgitte standarder for hva som er en god prestasjon. Trekker man linjer til øvingsmodellen som Aggerholm et al. (2018) beskriver, ser man at trinn 1 i modellen handler om en bevisstgjøring omkring de bevegelsesferdighetene elevene innehar. Ved å ta utgangspunkt i denne modellen for øving, vil man kunne bidra til større refleksjon rundt elevenes egne øvingsprosesser, og dermed skape rom for forbedring av deres bevegelseskompetanse (Aggerholm et al., 2018).



Videre beskriver lærerne utelukkende ferdigheter, som det som skal utvikles og forbedres. Ved å trekke linjer til forskningen til Annerstedt (2008) og Larsson og Karlefors (2015), tyder også mine funn på at lærernes undervisningspraksis bærer preg av en idrettsdiskurs, og en tankegang hvor utvikling av tekniske og idrettslige ferdigheter blir sett på som det mest sentrale i faget. Sett i sammenheng med informantenes utsagn, beskriver Nora øving som en forberedelse til noe som kommer senere, og hun peker på sammenheng mellom det å forberede seg og det å tilegne seg ferdigheter. Hun beskriver en undervisningstime hvor hun har lagt vekt på innøving av teknikk først, for deretter å kunne bruke ferdighetene en lærer i åpne spillsituasjoner senere. Slik som Lyngstad (2019) forteller er dette i tråd med hvordan LK06 definerte mål og standarder gjennom ulike idrettslige praksiser, hvor utvikling av ferdigheter, videreutvikling av de innlærte ferdighetene, og til slutt mestring av disse i idrett eller aktiviteter la retningslinjer for undervisningen i faget (s. 26). Slik som forskningen viser oss, preges kroppsøvingsfaget stadig av en aktivitets- og idrettsdiskurs hvor kroppslig utvikling står i fokus (Annerstedt, 2008; Moen et al., 2018; Öhman, 2007; Quennerstedt, 2006). I motsetning til dette vil øving kunne trekke inn flere aspekter og fokusere på prosessen og læringen som skjer i øvingen med hele personen (Aggerholm et al., 2018), noe som i større grad er i tråd med ambisjonene til fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019)

Brinkmann og Giese (2023) argumenterer for at øving ikke nødvendigvis kun handler om ferdighetsutvikling og trekker inn evne- og holdningsutvikling som sentrale aspekter ved øving. Dette er i tråd med læreplanens utvikling, hvor selvrefleksjon og kroppslig læring i større grad skal bidra til å realisere en helhetlig utvikling hos elevene (Lyngstad, 2019, s. 27).

I likhet med forskningen til Brinkmann og Giese (2023), indikerer også Sivert sitt utsagn at han ser på aspekter ved øving som innsats og repetisjon som relevante når det gjelder utvikling av evner og holdninger som er sentrale for mestring i kroppsøvingsfaget. Han vektlegger at manglende innsats fører til begrenset øving, ved at elevene som ikke viser innsats, ikke får repetert og dermed heller ikke har fått øvd. Det at innsats sees på som en sentral del av øving korresponderer med forskningen til Aggerholm et al (2018). Siverts beskrivelser av innsats handler i stor grad om å stå i noe over tid, og dette vil kunne påvirke utviklingen av evner og holdninger i faget (Aggerholm et al., 2018; Brinkmann & Giese, 2023). Denne utviklingen er sentral for å kunne oppnå mestring i kroppsøvingen, ved at elevene blir bedre forberedt til å møte utfordringer man vil komme over senere (Aggerholm et al., 2018). Det at Sivert ser på innsats som helt avgjørende for utvikling står i kontrast til Aggerholm et al. (2018) sin forskning, som mener at innsats ikke nødvendigvis vil føre til en endring. Aggerholm et al. (2018) beskriver at innsats og dedikasjon er sentrale aspekter ved øvingsprosessen. Det å erkjenne at øving ikke bare handler om å vise frem allerede tilegnede

ferdigheter, men om aktivt å arbeide og strekke seg for å oppnå fremgang, viser en dypere forståelse av øving som en utforskende og utviklende prosess (s. 202).

I likhet med hvordan læreplanene i kroppsøving definerer øvingsbegrepet trekker Nora, Telma og Tobias frem repetisjon som en viktig del av øvingen. Dette er i samsvar med Aggerholm et al. (2018) sin vektlegging av repetisjon som en vesentlig del av øvingen for å utvikle nye ferdigheter. Slik som Aggerholm et al. (2018) beskriver er repetisjon grunnlaget for utvikling. På tross av dette skiller forståelsen deres seg. Informantene forteller at gjentatte handlinger er nødvendig for å kunne få øvd, og får man ikke repetert handlingsmønstre i en øvingsprosess så har man heller ikke øvd på noe. I motsetning til dette synet på repetisjon presiserer Aggerholm et al. (2018) at repetisjon ikke skal forstås som en gjentatt handling av noe man allerede kan, men at man heller skal fokusere på å bryte ned den gitte oppgaven og bygge videre på det man mestrer. Følgelig er repetisjon en kilde til forbedring og utvikling, da det er gjennom repetisjon man bygger videre på eksisterende ferdigheter (s. 203).

Sivert og Tobias beskriver øving som en målrettet aktivitet. Man kan trekke paralleller til Aggerholm et al. (2018) sin beskrivelse av mål som et aspekt ved øving, ved at man øver mot noe spesifikt. Ut ifra kroppsøvingslærernes beskrivelser er målet med øvingen i faget i stor grad utviklingsorientert. Aggerholm et al. (2018) presenterer på sin side et syn på øving, hvor øvingsprosessen og forståelsen av seg selv i denne prosessen i større grad blir vektlagt. I lys av øvingsmodellen handler trinn 2 om å sette seg mål for hvilke bevegelsesferdigheter man ønsker å øve på, hvor refleksjon rundt prosessen og den forventede utviklingen elevene ønsker å oppnå gjennom øvingsperioden synliggjøres (Aggerholm et al., 2018). Dette kan indikere at informantenes forståelse av øving som en målrettet aktivitet, begrenser seg i forhold til perspektivene som Aggerholm et al. (2018) adresserer.

Nora og Tobias bruker begrepet trening når de beskriver øving. Når jeg skal se nærmere på kroppsøvingslærernes forståelse av øvingsbegrepet blir det relevant å se dette i sammenheng med informantenes bruk av begrepet om trening. Utsagnene deres indikerer at de ikke har et bevisst forhold til hvordan man skal skille disse begrepene i praksis. Det at kroppsøvingslærerne ikke ser et tydelig skille mellom disse begrepene kan kontekstualiseres på ulike måter. Slik som forskningen til Annerstedt (2008), Öhman (2007), Larsson og Nyberg (2017), Quennerstedt (2006) og Moen et al. (2018) viser oss, preges kroppsøvingsfagets undervisningspraksis av en tradisjonell helse- og

idrettsdiskurs, hvor innholdet i faget sees på som konvensjonelt og fokuset er på at elevene skal være mest mulig i aktivitet.

Det at Nora, Guro, Telma og Tobias ikke bevisst skiller mellom øvings- og treningsbegrepet, styrker tidligere forskning sin troverdighet. Samtidig blir det viktig å forsøke å se sammenheng mellom informantenes forståelse og deres arbeid med tidligere styringsverk. Målformuleringene i læreplanen i kroppsøving er som Lyngstad (2019) presiserer, utviklet i spenningsfeltet mellom ulike fokusområder (s. 22). Endringene i læreplanen mellom 2006 og fagfornyelsen i 2020 bærer preg av et skifte i fokus, hvor måloppnåelsen i faget i større grad defineres ut fra prinsipper om øving og trening, som skal kunne bidra til kroppslig utvikling og læring hos elevene (Lyngstad, 2019). På tross av at kroppslig læring har fått økt fokus i den nye læreplanen er det som Standal (2019) poengterer ikke noe nytt innen faget, men læringsfokuset forutsetter at elevene i større grad skal kunne reflektere rundt egne bevegelseserfaringer (s. 56). For å kunne realisere dette i praksis er det mulig å ta i bruk Aggerholm et al. (2018) sin øvingsmodell, der trinn 4 og 5 handler om at elevene skal øve på bevegelsesferdigheter, dokumentere øvingen, og presentere og reflektere omkring øvingsprosessen. Slik som Moen og Skille (2021) presiserer har verbet “øve” i stor grad erstattet verbet “trene” i fagfornyelsen. Trening som begrep har hatt en sentral plass i tidligere læreplaner og LK06 var som nevnt preget av et fokus på idrettslige ferdigheter og prestasjon, hvor kriterier for hva som var god eller dårlig måloppnåelse i faget var forhåndsbestemt (Standal, 2019, s. 59).

Kroppsøvlingslærernes utsagn kan indikere at forståelsen deres av trening og øving påvirkes av tidligere læreplaners fokusområder og diskurser, hvor disse har lagt retningslinjer for hvordan de forstår og inviterer til øving i kroppsøvlingsfaget.

Øving som begrep er mer fremtredende i den nye læreplanen, men som Aasland et al. (2020) presiserer så er de usikre på om dette vil påvirke kroppsøvlingslærernes praksis radikalt, når det gjelder å tenke nytt om hvordan eller hva elevene skal øve på i kroppsøvingen (s. 38). Dette kan sees i sammenheng med funn fra analysen, hvor de ulike kroppsøvlingslærerne forteller at de ikke har endret måten de underviser i dans på. Tobias uttrykte for eksempel at han liker å tro at den gamle måten han underviste i dans på, også dekker den nye måten som står i læreplanen. Utsagnet kan indikere at han ser på øving og trening som det samme, og i lys av forskningen til Moen et al. (2018) ser man at innholdet i faget på denne måten står i kontrast til ambisjonene i fagfornyelsen, som innebærer en fornyelse av innhold og undervisningsmetoder i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). I motsetning til de andre lærerne poengterer Sivert at endringen i læreplanen har endret visse måter han tilrettelegger for aktiviteter på, eksempelvis gjennom at dans i større grad er elevstyrt enn

tidligere. På denne måten må elevene øve og være kreative i en skapelsesprosess, i motsetning til at læreren arbeider deduktivt og gir de instruksjoner for hvordan dansen skal være. Dette er i tråd med synet Standal (2019) presenterer på læring gjennom bevegelse, hvor man ikke måles gjennom ytre standarder i undervisningen (s. 59).

Funnene viser at kroppsøvingslærerne har manglende forståelse av hva elevene skal lære i faget, for å oppnå kompetanse i det å øve seg. Nora uttrykte usikkerhet og manglende klarhet i læreplanen, og mener at læreplanen i denne forbindelsen ikke er tydelig nok. Dette samsvarer med forskningen til Nyberg og Larsson (2014) som etterspør et tydeligere språk for læring i kroppsøvingsfaget, som i større grad presiserer de overordnede målene. Informantenes utsagn indikerer behovet for tydeligere retningslinjer og veiledning fra læreplanen for å sikre en enhetlig forståelse og implementering av øvingsaspektet i kroppsøvingsundervisningen. På bakgrunn av kroppsøvingsfagets manglende legitimering, er det som Lyngstad (2019) poengterer, utfordrende å forene de ulike diskursene til et helhetlig fagsyn som vil tydeliggjøre målene i læreplanverket (s. 32). Samtidig peker funnene på at det er behov for en dypere refleksjon og bevissthet om forskjellen mellom øving og trening i lys av den nye læreplanen. Slik som Nora poengterte så er det vanskelig for elevene å vite hva øving er, så lenge lærerne ikke ser tydelig klarhet i hva det innebærer.

## **6.2 Materiell-økonomisk arrangement**

I det kulturell-diskursive arrangementet drøftes kroppsøvingslærernes ytringer i lys av kontekst og tidligere forskning (kap. 2) og teori (kap. 3) for å synliggjøre arrangementer som fremmer, opprettholder eller hemmer undervisningspraksis.

I denne delen setter jeg fokus på noen utvalgte materiell-økonomiske arrangement.

Disse arrangementene påvirker hva som er mulig å gjøre, og omfatter de ressursene og materielle rammene en praksis har (Kemmis et al., 2014). Når jeg drøfter disse arrangementene, ser jeg først og fremst på organiseringen av undervisning og hvordan denne kan invitere til øving. I lys av mine funn trekker informantene frem tidsrammer, aktiv deltakelse i faget, og induktive og deduktive undervisningsmetoder som sentrale aspekter ved deres undervisningspraksis. Disse aspektene utgjør det materiell-økonomiske arrangementet og vil diskuteres i form av hvordan de muliggjør, begrenser eller opprettholder en undervisningspraksis som inviterer til øving.

Handlingene til kroppsøvingslærerne kommer som nevnt til uttrykk gjennom hvordan de organiserer og tilrettelegger undervisningen. Funnene viser at Telma, Sivert og Tobias inviterer til øving

gjennom å organisere undervisningen slik at elevene får nok tid til å øve. De uttrykker at de setter av mye tid i hoveddelen til å utvikle ferdigheter, som de skal kunne bruke senere. Dette synet på øving som utvikling av isolerte ferdigheter peker tilbake til Lyngstad (2019) sin problematisering av de gjenværende fokusområdene fra den gamle læreplanen. Funnene tyder på at kroppsøvlingslærerne ser på øving som en tidkrevende prosess. Disse utsagnene står i kontrast til forskningen som Larsson og Nyberg (2017) har gjort. Deres forskning viste til at kroppsøvlingslærere opplever at tiden ikke strekker til, og dermed er det vanskelig å utvikle elevenes bevegelseskompetanse. Det kommer frem av deres forskning at lærernes viktigste funksjon er å sørge for at elevene er fysisk aktive. Imidlertid viser funnene at informantene har vanskeligheter med å si noe om hvor mye tid de faktisk setter av til øving i undervisningen, og poengterer at dette kan variere ut ifra hvilket tema eller hvilken aktivitet de underviser i. Det å bruke tid til å øve samsvarer med aspektene Aggerholm et al. (2018) presenterer, hvor de presiserer at innsats eller det å stå i noe over tid er sentralt for å kunne få øvd, samtidig som det kreves gjentatte handlinger eller repetisjon for å nå målet med øvingen. Telma understreker dette ved å poengtere at hun organiserer undervisningen sin i perioder. På denne måten får elevene muligheten til å øve, ved at de får nok tid til å repetere og utvikle ferdigheter innenfor den gitte aktiviteten. Lindgren og Barker (2019) har tatt utgangspunkt i øvlingsmodellen til Aggerholm et al. (2018) når de har studert svensk undervisningspraksis i kroppsøving. Deres funn underbygger viktigheten av å sette av nok tid i undervisning til øving, for å kunne spore en utvikling i bevegelseskompetansen hos elevene. Utviklingen skjedde i et sakte tempo, noe som tyder på at læring i seg selv er en prosess som krever tid. På bakgrunn av dette er det som informantene poengterer viktig å gi elevene nok tid og rom til å kunne lære og utvikle seg (Lindgren & Barker, 2019)

Videre vil jeg stille spørsmålsteget ved om lærerne faktisk setter av tid til øving i undervisningen, på tross av at de mener at de gjør det. Sett i lys av informantenes forståelse av øving og aspektene ved de kulturell-diskursive arrangementene jeg har presentert, kan det virke som lærerne setter av tid til en blanding av gjennomføring, trening og øving, og at fokuset deres er at elevene skal være mest mulig i aktivitet. Funnene viser at undervisningen ofte er delt inn i en oppvarming, hoveddel og avslutning, hvor man i begynnelsen av perioden har fokus på utvikling av teknikker og ferdigheter, for deretter å overføre dette til en form for spill. Dette samsvarer med forskningen til Larsson og Karlefors (2015). Gjennom deres studie av svensk undervisningspraksis kom det frem at 20 av timene de studerte var organisert som rene treningsøkter med oppvarming, hoveddel og avslutning, noe som styrker synet på en idrettsdiskurs i faget. Informantenes utsagn og forskningen til Larsson og Karlefors (2015) styrker dermed troverdigheten til rapporter og annen forskning som er gjort

(Larsson & Nyberg 2017; Moen et al., 2018; Quennerstedt, 2006), som viser til at kroppsøvfingsfaget er dominert av disse tradisjonsrike diskursene. Slik som forskningen til Larsson og Karlefors (2015) viser oss, er det dermed mye som tyder på at elevene ikke får tilstrekkelig med tid til å øve og virkelig fordype seg i en øvingsprosess. Koblingen mellom undervisning og læring blir dermed utydelig (Larsson & Karlefors, 2015).

Når jeg skal diskutere handlinger innenfor det materiell-økonomiske arrangementet, blir det relevant å se nærmere på hva som gjøres. I den forstand har jeg sett nærmere på hvordan informantene inviterer til øving i undervisning, gjennom ulike metodiske tilnærminger.

Funnene viser at Nora, Telma og Tobias organiserer undervisning som inviterer til øving gjennom lukkede oppgaver slik at elevene lærer riktig teknikk fra start av. Utsagnet til Tobias indikerte at han var opptatt av å prioritere innlæring av riktig teknikk og at det var han som bestemte hva elevene skulle øve på og hvordan dette skulle gjennomføres. I lys av forskningen til Aggerholm et al. (2018) ser man at det er relevant for øvingsprosessen at man har et konkret innhold å forholde seg til (s. 201). Samtidig blir det viktig å se dette i sammenheng med aspektet som omhandler agentskap. Elevene som øver skal finne mening og verdi i det de holder på med, som skal bidra til å fremme motivasjon og læring hos elevene (Aggerholm et al., 2018). I lys av rapporten Moen et al. (2018) publiserte om undervisningspraksis i norsk kroppsøving, kom det frem at undervisningen i stor grad var instruksjonsrettet og deduktiv (s. 74). Ser man dette i sammenheng med funnene viser dette oss en korrelasjon i måten lærerne underviser på. Det står i kontrast til ambisjonene i fagfornyelsen, i henhold til en fornyelse av undervisningsmetoder og innhold i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019). Denne måten å undervise på kan påvirke muliggjøringen av øving i kroppsøvfingsfaget.

På en annen side viser funnene også at Guro og Sivert inviterer til øving gjennom lukkede og åpne oppgaver. Slik som Guro presiserer, varierer hun mellom deduktive og induktive tilnærminger til øving i undervisningen sin. Lindgren og Barker (2019) poengterer at øvingsmodellen til Aggerholm et al. (2018) legger til rette for reflekterende prosesser, der elevene får mulighet til å utforske og prøve ut forskjellige aktiviteter. I likhet med forskningen til Lindgren og Barker (2019), poengterer Guro også at hun bruker utforskende læring som et hjelpemiddel for å øve i åpne oppgaver. Hun forteller at elevene ofte er vant til en deduktiv tilnærming til undervisning, hvor de blir fortalt hva de skal gjøre, noe som samsvarer med forskningen til Midthaugen (2011), som viser at læring og refleksjon får begrenset plass i den norske kroppsøvfingsundervisningen. På bakgrunn av dette opplever Guro at mange elever synes det er vanskelig å delta i utforskende læringsprosesser. Men som Lindgren og Barker (2019) presiserer blir det derfor viktig å bevisstgjøre elevene om at

fremgang og forbedring gjennom øvingsprosesser er tidkrevende, og at utviklingen skjer sakte. Derfor blir det sentralt å oppfordre elevene til å være aktive deltakere i sin egen læringsprosess, for å kunne muliggjøre øving i undervisningen (Aggerholm et al., 2018; Lindgren & Barker, 2019).

Disse funnene korresponderer med forskningen til Moen et al. (2018) som viser at lærerne ønsker at elevene skal være mer utforskende med egen kropp, utvikle seg gjennom prøving og feiling, og at dette i så måte bidrar til at lærerens undervisningspraksis skal bli mindre instruksjonsrettet. Dette er punkter som har blitt omtalt som noen av fagets utfordringer (Moen et al., 2018), og blitt fremmet som sentrale og nødvendige endringer for at faget skal gjennomføres etter intensjonene til læreplanen (Aasland et al., 2020). Funnene tyder på at Guro og Sivert legger mer vekt på at elevene skal være i sentrum, og de fokuserer på at elevene skal få mulighet til å utforske. Slik som Vinje et al. (2021) adresserer har kroppsøvlingslærerne et utviklingspotensial når det gjelder å legge opp til utforskning av bevegelse og aktiviteter. Ved å ta i bruk øvingsmodellen til Aggerholm et al. (2018) vil man kunne invitere til øving gjennom en strukturert øvingsprosess, som vil kunne bidra til å fremme utviklingen av elevenes øvingskompetanse.

Deduktiv tilnærming til undervisning og en lærerrolle preget av instruksjon kan gi elever mulighet for utforskning, men dette avhenger av undervisningsoppleggets videre struktur (Vinje et al., 2021, s. 23). Ved å anvende øvingsmodellen vil man kunne rette fokuset fra en idrettsdiskurs til en mer utforskende bevegelseskultur, hvor elevenes læringserfaringer er det som er i fokus (Larsson & Karlefors, 2015). Dette vil være i tråd med læreplanens endringer og dens perspektiv på en helhetlig utvikling, gjennom læring i bevegelse (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Avslutningsvis viser funnene oss at Nora og Guro ser på høyt aktivitetsnivå og aktiv deltakelse i faget, som sentrale faktorer når det gjelder muliggjøringen av øving i undervisningen. Nora og Guro beskriver blant annet at de organiserte klassene i mindre grupper, for å kunne legge til rette for mest mulig aktivitet hos hver enkelt elev. På denne måten fikk elevene mer tid til å øve. Dette fokuset på aktivitet i undervisningen muliggjør gjentatte repetisjoner, men som Annerstedt (2008) og Larsson og Nyberg (2017) adresserte, kan det gå ut over elevenes læring og refleksjon i øvingen. Ved å ta utgangspunkt i Aggerholm et al. (2018) sin modell for øving, ser man at læreren spiller en sentral rolle som ressursperson når det gjelder å organisere elevene i grupper, og når det gjelder å hjelpe dem til å finne egnede steder for øving. Funnene viser at kroppsøvlingslærerne er mer opptatt av å legge til rette for et høyt aktivitetsnivå, enn å legge til rette for situasjoner hvor elevene faktisk får øvd. Dette opprettholder det Öhman (2007) fremhever om at kroppsøvlingslærerne er mer opptatt av

å fokusere på fysisk arbeid. Igjen ser man en sammenheng mellom læreplanen i kroppsøvingens tidligere fokusområder (Lyngstad, 2019) og hvordan disse har bidratt til en konvensjonell undervisningsform i faget (Larsson & Nyberg 2017; Moen et al., 2018; Quennerstedt, 2006)

### **6.3 Sosial-politisk arrangement**

For å kunne forstå karakteristikkene som preger forholdet mellom deltakerne i lærerpraksisene, vender jeg meg i denne delen til utvalgte sosial-politiske arrangement. Disse arrangementene påvirker hvordan vi forholder oss til hverandre, og kan utgjøre maktstrukturer, hierarkier, roller og sosiale normer (Kemmis et al, 2014).

Funnene viser at kroppsøvingslærernes engasjement er et aspekt ved det sosial-politiske arrangementet, som kan muliggjøre øving og hjelpe elevene med å øve. Forskningen til Moen et al. (2018) viser at nærmere 37% av elevene opplever at læreren deres sjelden eller aldri stiller spørsmål for å hjelpe dem til å mestre utfordringer i faget (s. 52). Mine funn står i kontrast til dette, hvor utsagnene til Sivert og Tobias tyder på at de er opptatt av å hjelpe elevene. Dette gjør de ved å stille elevene spørsmål som skal få dem til å reflektere over øvingsprosessen, men også bidra til å hjelpe elevene videre i øvingen. Tobias forteller at han stiller elevene reflekterende spørsmål under øvingsprosessen. Gjennom å tenke over sine styrker, svakheter, interesser og mål kan elevene få en dypere forståelse av hva de trenger å øve på og hvordan de kan forbedre seg. Dette bidrar til å muliggjøre utvikling av elevenes evne til selvrefleksjon og øke deres bevissthet i selve øvingsprosessen. (Aggerholm et al., 2018). Utsagnet til Sivert tyder på at han er opptatt av at elevene ikke bare skal utvikle ferdigheter og teknikker i faget, men en selvstendighet i øvingen. Tobias sitt engasjement samsvarer med perspektivet til Brinkmann og Giese (2023) som ser på øving som mer enn utvikling av kroppslige ferdigheter, hvor også evner og holdninger trekkes inn. Dette er i tråd med læreplanen i kroppsøving sine intensjoner om å utvikle elevenes kompetanse gjennom refleksjon (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ved å stille elevene reflekterende spørsmål kan Tobias og Sivert få innblikk i elevenes erfaringer. Dette korresponderer med trinn 4 i øvingsmodellen som Aggerholm et al. (2018) presenterer, hvor de trekker frem at refleksjon bør vektlegges for å gi elevene og lærerne en oversikt over elevenes læringserfaringer gjennom perioden med øving.

Videre viser funnene oss at Sivert trekker frem individuell oppfølging av elevene, som en måte han engasjerer seg i deres øving på. Dette gjør at han kan få innblikk i elevenes egne erfaringer av øvingen. Samtidig gir det elevene mulighet til å være mer aktive deltakere i sin egen øvingsprosess, ved at de setter seg egne mål for øvingen. Dette perspektivet adresserer Aggerholm et al. (2018) i



øvingsmodellen som en sentral del av å utvikle selvstendighet i en øvingsprosess, noe som Sivert antyder er hovedmålet med øvingen. I denne sammenheng virker det som om lærerne Tobias og Sivert fokuserer mer på læring fremfor aktivitet, som står i kontrast til forskningen til Annerstedt (2008) og Midthaugen (2011) som viser til at spørsmål knyttet til læring og refleksjon tar mindre plass i undervisningen, ved at kroppsøvingslærerne fokuserer mer på aktivitet og handling, fremfor læring og kunnskap i faget.

Funnene viser at Nora ser på relasjonskompetanse som en viktig faktor når det gjelder å få stimulert elevene til å fortsette å øve. Nora forteller at hun er opptatt av å oppmuntre elevene i øvingen, gjennom å motivere elevene der hvor hun ser at innsatsen begynner å dale. I lys av øvingsmodellens 3. trinn, poengteres det at læreren spiller en sentral rolle som ressursperson i øvingen (Aggerholm et al. 2018). Funnene viser også at Nora og Guro engasjerer seg i elevenes øving gjennom å fokusere på trygghet i undervisningen. En forutsetning for å prøve på noe som er nytt og kan oppleves som skummelt, er trygghet (Aggerholm et al. 2018). Trygghet hos elevene er viktig for elevenes motivasjon, og i likhet med Aggerholm et al. (2018) beskriver Guro at elevene ikke skal være redde for å prøve og feile i øvingssituasjoner. En øvingssituasjon innebærer usikkerhet ved at elevene øver på noe de ikke kan fra før, og dermed eksponerer de seg for muligheten til å gjøre feil (Aggerholm et al., 2018, s. 203). I lys av dette blir det som lærer viktig å legge til rette for trygge rammer i øvingssituasjonen og et klassemiljø med rom for prøving og feiling, hvor eleven kan oppnå mestring ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det siste funnet omhandler kommunikasjon mellom lærer og elev, og hvordan denne kommunikasjonen kan påvirke elevenes øvingsprosess. Telma understreker betydningen av det å spille på lag med elevene, samtidig som man klarer å opprettholde kontroll over undervisningen. Telma realiserer dette i praksis ved at hun gir elevene rom til selvstendig øving, samtidig som hun strammer inn når elevene viser manglende modenhet. Dette viser at hun er bevisst på å tilpasse kommunikasjonen etter elevenes behov. Guro og Nora vektlegger også viktigheten av tydelig kommunikasjon for å skape forståelse og engasjement hos elevene. Nora påpeker at elevene må forstå hensikten med øvingen for å kunne være motivert til å delta. Dette perspektivet støttes av forskningen til Nyberg og Larsson (2014), som problematiserer nødvendigheten av et tydeligere språk for læring i kroppsøvingen. Nora understreker dette ved å påpeke at elevene må forstå hvorfor de øver, om hun skal kunne motivere elevene til å få øvd. Noe som samsvarer med Aggerholm et al. (2018) sine aspekter på øving, som innebærer at aktiviteten har et konkret innhold for elevene, en klar målsetting og at elevene opplever at aktiviteten gir mening for dem selv (s. 201-203). Dette

betyr at en klar og tydelig kommunikasjon fra lærerens side, som forklarer formålet med øvingen og viktigheten av innsats, kan bidra til å motivere elevene til å ta del i øvingsprosessen.

Videre viser forskningen til Moen et al. (2018) at kommunikasjonen mellom lærer og elev kan hemme øving hvis den ikke er tilstrekkelig, klar og tilpasset elevenes behov. Derfor er det avgjørende at læreren er bevisst på hvordan de kommuniserer med elevene for å sikre en god arena for øving. I tillegg har forskningen til Larsson og Nyberg (2017) fokusert på betydningen av samarbeid og deltakelse i øvingsprosessen. Ved å oppmuntre til kommunikasjon og samarbeid mellom elevene, kan læreren skape en atmosfære der elevene kan dele erfaringer og lære av hverandre. Å skape rom for dialog og samhandling kan bidra til å berike øvingsprosessen og øke elevens engasjement og eierskap. Det er viktig å merke seg at forskningen fra Brinkmann & Giese (2023) og Aasland et al. (2020) også kan gi ytterligere innsikt i kommunikasjonens betydning i øvingsprosessen. Disse kildene kan bidra til å utdype diskusjonen om hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev påvirker elevenes læring, motivasjon og opplevelse av øving.

#### **6.4 Metodiske drøftinger**

I dette kapittelet drøftes studiens begrensninger. Jeg har valgt å plassere dette kapittelet til slutt i drøftingskapittelet, fordi jeg vil diskutere studien i sin helhet gjennom sammenhengen mellom problemstilling, metode og funn.

Innenfor kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste forskningsinstrument (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 195). Dette gjør at jeg som førstegangsforsker, har hatt stor innvirkning på masteroppgaven. Analysene av kroppsøvlingslærernes beskrivelser av undervisningspraksis der øving vektlegges, viser mine tolkninger, og sier derfor noe om hva som ligger til grunn for min forforståelse. Jeg har identifisert kroppsøvlingslærernes ytringer, handlinger og relasjoner, og tolket innholdet som fremmende eller hemmende for praksisen, og viser med dette min forståelse av hvordan jeg mener en undervisningspraksis der øving vektlegges bør utfolde seg.

Forforståelsen min har endret og utvidet seg i møte med kontekst og tidligere forskning (kap. 2) og teori (kap. 3), for å kunne forstå innholdet i de ulike undervisningspraksisene der øving vektlegges. På denne måten kan min forforståelse sees på som en styrke, men også en begrensning i denne masteroppgaven. Jeg har fått føle på hvor utfordrende det kan være å gjøre nye oppdagelser og stille seg objektiv til et datamateriale. Som noenlunde er teoristyrkt og bygger på egne tolkninger. Hensikten med intervjuene har vært å forstå kroppsøvlingslærernes erfaringer, opplevelser og

perspektiver uten en bestemt teoretisk linse. Jeg intervjuet lærerne før jeg hadde bestemt meg for hvilket teoretiske rammeverk jeg ønsket å benytte meg av i studien. Dette påvirket og begrenset datamaterialet, og mye ble forkastet. Fordi det ikke lenger ble relevant når jeg tok i bruk teorien om praksisarkitektur. På en annen side føler jeg teorien om praksisarkitektur har hjulpet meg når det gjelder å utvide min forståelse av hvordan en praksis er satt sammen, og på denne måten har ført til ny kunnskap hos meg, om hva som kan påvirke en undervisningspraksis.

En annen begrensning i denne studien er at elevens perspektiver ikke er viet plass. Det er kun kroppsøvlingslærernes perspektiver som belyses. Elevenes perspektiver ville kanskje i større grad blitt synliggjort med en annen metodisk tilnærming, som for eksempel observasjon. Samtidig var det i denne studien et bevisst valg å sette kroppsøvlingslærerne i forgrunnen, fordi gjennom å få innsikt i deres forståelser av egne undervisningspraksiser der øving vektlegges, kan jeg få ny kunnskap om hvordan kroppsøvlingslærere forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis. Jeg opplever at jeg har fått undersøkt sentrale forhold som muliggjør, begrenser eller opprettholder undervisningspraksis der øving er i fokus, til tross for at jeg har et rent lærerperspektiv i denne studien. Dermed mener jeg at jeg har oppnådd hensikten med denne masteroppgaven.

I denne studien kommer det frem at kroppsøvlingslærernes forståelse av øving i stor grad innvirker på hvordan de inviterer til øving og forholder seg til elevene i øvingen. Det er dermed en overvekt av det kulturell-diskursive arrangementet, og dette påvirker alle arrangementene i undervisningspraksisene der øving er i fokus. Dette kan forklares med studiens metodiske tilnærming, da det var gjennom kroppsøvlingslærernes beskrivelser og eksemplifiseringer at jeg fikk tilgang til datamaterialet. Det kan tenkes at dersom jeg hadde benyttet meg av en metodetriangulering, med intervju og observasjon som metodiske tilnærminger, ville jeg kunne få andre data. Dette kunne hatt innvirkning på arrangementene som drøftes i lys av ytringer, handlinger og relasjoner i denne studien.

Siden jeg kun har undersøkt undervisningspraksiser der øving vektlegges, basert på beskrivelser fra fem kroppsøvlingslærere ansatt ved to forskjellige skoler, har jeg allerede påpekt i avsnittet om overførbarhet (kapittel 4.5.3) at mitt mål ikke har vært å generalisere funnene fra studien. Likevel vil denne studien i stor grad være gjenkjennbar for andre kroppsøvlingslærere siden den baserer seg på kroppsøvlingslærernes beskrivelser av hvordan de forstår og inviterer til øving i egen undervisningspraksis.

## 7. Konklusjon

Denne studien har hatt som hensikt å undersøke problemstillingen:

“Hvordan forstår og inviterer kroppsøvlingslærere til øving i egen undervisningspraksis?”

For å kunne besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor semi-strukturerte intervjuer av 5 kroppsøvlingslærere har dannet grunnlaget for oppgavens datamateriale. Datamaterialet er analysert og presentert gjennom teorien om praksisarkitektur, og diskutert i lys av kontekst og tidligere forskning. I dette kapittelet sammenfattes studien ved å oppsummere funn fra drøftingskapittelet for å besvare problemstillingen.

I studien har jeg benyttet meg av teorien om praksisarkitektur, som retter et spesielt fokus mot de elementene som utgjør en praksis (Kemmis et al., 2014). En praksis er et komplekst fenomen, og for å belyse denne kompleksiteten har jeg avgrenset oppgavens fokusområde til å gjelde kroppsøvlingslæreres undervisningspraksis. På bakgrunn av dette er det viktig å presisere at jeg er bevisst på at denne praksisen i seg selv ikke eksisterer isolert sett fra andre praksiser. I drøftingskapittelet har jeg forsøkt å avdekke arrangementer som både muliggjør, begrenser og opprettholder en undervisningspraksis der øving vektlegges. For å besvare problemstillingen har jeg gått i dybden i praksisens helhet, ved å belyse lærernes beskrivelser av hvordan de forstår øving (ytringer), hvordan de inviterer til øving (handlinger) og hvordan de forholder seg til elevene i øvingen (relasjoner), i henhold til Aspfors et al. (2021) sine oversettelser (s. 28). Ved å skille mellom ytringer, handlinger og relasjoner i analysen har det gitt rom for å utforske hvert enkelt av elementene mer detaljert. Jeg vil nå i korte trekk oppsummere studiens funn innenfor de ulike arrangementene jeg har drøftet.

I lys av det kulturell-diskursive arrangementet ble lærernes ytringer fremhevet. Dette ble synliggjort gjennom deres beskrivelser av tanker og forståelse i faget. Det er rimelig å anta at diskurser og vage formuleringer i læreplanen i kroppsøving kan utgjøre kulturell-diskursive arrangementer som begrenser kroppsøvlingslærernes undervisningspraksis der øving vektlegges. Funnene viste at kroppsøvlingslærerne benyttet seg av et språk som viste refleksjon rundt sentrale deler av øvingsbegrepet, men deres forståelse av øvingens kompleksitet opplevdes som begrenset i lys av forskningen på feltet. Forståelsen kan derfor begrense lærernes undervisningspraksis når det gjelder å muliggjøre øving i læringsprosessen. Det kom også frem at lærerne ikke var bevisste mellom å skille øvings- og treningsbegrepet i sin praksis, som kan ha en sammenheng med påvirkningen av

læreplanens tidligere diskurser og fokusområder (Lyngstad, 2019). For å sikre en enhetlig forståelse av disse begrepene i praksis, indikerte lærerne at de ønsket tydeligere retningslinjer og veiledning i skolens styringsverk, for å kunne implementere og muliggjøre øving i sin undervisningspraksis.

I lys av det materiell-økonomiske arrangementet ble lærernes handlinger fremhevet. Handlingene deres ble synliggjort gjennom beskrivelser av hvordan de organiserte undervisningen med fokus på øving. Funnene viste at lærernes handlinger sto i sterk relasjon til deres forståelse av øving. I sammenheng med deres forståelse trakk de frem bruk av tid, aktiv deltakelse i undervisningen og induktive og deduktive undervisningsmetoder, som sentrale aspekter ved deres organiseringsform. I lys av forståelsen deres viste funnene at lærerne var opptatt av å sette av nok tid til øving i undervisningen og fokuserte på et høyt aktivitetsnivå. Dette er i tråd med forskningen på feltet, som poengterte at kroppsøvingen bar preg av tidligere diskurser, hvor fokus på aktivitet var det mest sentrale. Samtidig varierte lærerne mellom bruken av deduktive og induktive undervisningsmetoder. Den induktive og utforskende undervisningsmetoden er i tråd med fagfornyelsens ambisjoner (Kunnskapsdepartementet, 2019), og ved å tilrettelegge for læring på denne måten vil man i større grad kunne muliggjøre øving i kroppsøvingsfaget.

I lys av det sosial-politiske arrangementet ble relasjoner fremhevet. Relasjonene ble synliggjort gjennom hvordan lærerne beskrev samhandlingen med elevene når de øvde i undervisningen. Funnene viste at lærernes engasjement var sentralt når det gjaldt å legge til rette for gode øvingssituasjoner. Det kom frem at lærerne var opptatt av å hjelpe elevene i undervisningen, ved å stille reflekterende spørsmål. Samtidig var de opptatt av å skape en trygghet og bevisstgjøre elevene på hensikten med undervisningen, for å kunne påvirke elevenes innsats. Disse funnene er sentrale, og når det gjelder en muliggjøring av øving i kroppsøvingsfaget, er lærernes engasjement og tydeliggjøring av mål i undervisningen fremmende for øvingssituasjonen.

### **Sammenhengen mellom arrangementene**

Ved å se nærmere på ytringer, handlinger og relasjoner, har det vært mulig å undersøke kompleksiteten mellom arrangementene og tydeliggjøre hvordan de ulike elementene bidrar til å påvirke hverandre i en undervisningspraksis. I kontrast til oppgavens drøftingsdel, hvor jeg har forsøkt å skille disse elementene i større grad, vil jeg nå forsøke å se de i sammenheng, da disse elementene i sin helhet utgjør lærernes undervisningspraksis (Aspfors et al., 2021, s. 28).

Slik som det ble presentert i kap. 3 kan de ulike arrangementene i en praksis forstås som ordninger, strukturer eller forhold som bindes sammen på ulike måter og som muliggjør, støtter eller begrenser

en praksis (Aspfors et al., 2021, s. 30). Selv om jeg i denne studien har holdt arrangementene adskilt, er de i virkeligheten sammenkoblet og påvirker hverandre kontinuerlig. I lys av funnene ser man at lærernes forståelse av øving (ytringer), muliggjør hvordan de inviterer til øving (handlinger), og hvordan de forholder seg til elevene (relasjoner) når det gjelder å tilrettelegge for gode øvingssituasjoner i egen undervisningspraksis.

I denne studien har jeg belyst lærernes forståelse av øving og hvordan de inviterer til øving i lys av teorien om praksisarkitektur. Denne teorien har bidratt til å gi meg et innblikk i praksisens kompleksitet. Ved å anvende denne teorien har jeg fått mulighet til å få større innsikt i flere forhold som bidrar til å påvirke en praksis. På denne måten har jeg blitt mer bevisst på hvordan lærernes ytringer, handlinger og relasjoner hver for seg og i lys av hverandre, kan bidra til å fremme eller hemme øving i undervisningen.

## **7.1 Videre forskning**

Det har vært en utfordring å avgrense og systematisere teorien om praksisarkitektur, da teorien er svært omfattende og kan romme store deler av praksislandskapet som utforskes. Teorien har som nevnt bidratt til å gi innblikk i praksislandskapet og belyse kompleksiteten i en praksis. Ved å ta utgangspunkt i denne teorien er det svært mange retninger for videre forskning på undervisningspraksis. Slik som forskningen til Aspfors et al. (2021) poengterer er det utfordrende å endre praksis i sin helhet, da det krever at praksisens arkitektur også endres (s. 30). På bakgrunn av dette vil det være mulig å studere de ulike delene av en praksis hver for seg eller sammen, for å finne løsninger eller endringer som kan bidra til å påvirke praksisen i sin helhet. Selv kunne jeg tenke meg å gå dypere inn i de tre arrangementene jeg har beskrevet for å få til en endring i undervisningspraksiser der øving er i fokus.

Det kunne blant annet være interessant å gjøre en lignende studie som dette, men med observasjon som metodisk tilnærming. Som nevnt hadde jeg ikke en klarhet rundt hvilken teori jeg ønsket å benytte før etter intervjuene med kroppsøvlingslærerne, det ble derfor vanskelig å bytte metode med tanke på masteroppgavens tidsaspekt. I denne sammenheng hadde det vært særlig interessant å finne ut om det ville gitt meg andre resultater. Det kan tenkes, ettersom jeg kun har fått tilgang til det kroppsøvlingslærerne forteller, at det først og fremst er derfor jeg har kommet frem til at forståelsen til lærerne i stor grad preger hvordan kroppsøvlingslærerne inviterer til øving og forholder seg til elevene i øvingen. Det hadde derfor vært meningsfullt å se hvordan kroppsøvlingslærerne faktisk inviterer til øving i egen undervisningspraksis gjennom bruk av observasjon som metode.

I denne studien er det lærerens perspektiv som er i fokus, videre kunne det også vært interessant å belyse elevperspektivet og samhandlingene mellom deltakerne i undervisningspraksiser der øving er i fokus. Det kunne også vært spennende å undersøke undervisningspraksiser der øving er i fokus gjennom aksjonsforskning. Ved bruk av denne forskningsmetoden ville det kunne være interessant å teste ut øvingsmodellen, presentert i kontekst og tidligere forskning (kap. 2). For å utvikle kroppsøvfaget videre ville det også vært interessant å forske på vurderingspraksiser der øving er i fokus. Ettersom øving er en del av vurderingstekstene i LK20.

## 8. Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving». En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling, OsloMet]. Researchgate. [https://www.researchgate.net/profile/Erik-Aasland/publication/333237169\\_Konstitueringen\\_av\\_kroppsøving\\_En\\_diskursteoretisk\\_studie\\_av\\_undervisningspraksiser\\_i\\_videregaende\\_skole](https://www.researchgate.net/profile/Erik-Aasland/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsøving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole)
- Aasland, E., Moen, K. M., & Mathisen, G. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BedreSkole-0120.pdf>
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilizing exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501. <http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>
- Aggerholm, K., Standal, O., Barker, D. M., & Larsson, H. (2018). On practising in physical education: Outline for a pedagogical model. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 197-208. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Aggerholm, K. (2020, 4. februar). Kropp + Øving = Sant. *NIH-bloggen*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/aggerholm-kenneth/kropp-oving-sant/>
- Anker, T. (2021). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318. <https://doi.org/10.1080/17408980802353347>
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.» Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *FoU i Praksis*, 7(3), 9–32. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/225309/LeirhaugFoU2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aspfors, J. M., Jakhelln, R., & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis: teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Barker, D., Bergentoft, H. og Nyberg, G. (2017). What Would Physical Educators Know About Movement Education? A Review of Literature, 2006-2016. *Quest*, 69(4), 419–435. <https://doi.org/10.1080/00336297.2016.1268180>
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving - med rom for alle: om læring, anerkjennelse, samhandling og utforsking*. Fagbokforlaget.



- Biesta, G. (2021). *World-Centred Education: A View for the Present*. Routledge.  
<https://doi-org.ezproxy2.usn.no/10.4324/9781003098331>
- Blikstad-Balas, M. og Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign: Hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-43). Universitetsforlaget.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2015, 29. januar). Kroppsøvingfaget som skolefag - 30 år frem i tid. *NIH-blogen*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovingfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1-19.  
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Borgen, J. S., Løndal, K., Moen, K. M., Aasland, E., & Lyngstad, I. K. (2020). Lærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag på masternivå – muligheter og utfordringer. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 58-79. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2486>
- Brinkmann, M & Giese, M. (2023): Practising the practice. Towards a theory of practising in physical education from a Bildung-theoretical perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2167968>
- Creswell, J. W. (2014). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4. utg.). Pearson Educational Limited.  
<https://web-s.ebscohost.com.ezproxy2.usn.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0MTgwNTVfX0FO0?sid=d44caab7-1ca1-498e-bfd6-0a7cd088bdc7@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Furseth, I. & Everett, E. L. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne- og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2015) Kvalitative forskningsopplegg. I P. Laake, B. R. Olsen & H. B. Benestad (Red.), *Forskning i medisin og biofag* (s. 321- 349). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Gurholt, K. P. og Steinsholt, K. (2010). Prolog. I Steinsholt, K. og Gurholt, K.P. (red.), *Aktive liv: idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 9–34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal akademisk.
- Johannessen, A., Tuft, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.utgave). Abstrakt forlag.

<https://web-s-ebsohost>

[com.ezproxy2.usn.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0MTgwNTVfX0FO0?sid=d44caab7-1ca1-498e-bfd6-0a7cd088bdc7@redis&vid=0&format=EB&rid=1](https://com.ezproxy2.usn.no/ehost/ebookviewer/ebook/bmxlYmtfXzE0MTgwNTVfX0FO0?sid=d44caab7-1ca1-498e-bfd6-0a7cd088bdc7@redis&vid=0&format=EB&rid=1)

- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T.J. Smith (Red.), *Enabling praxis: challenges for education* (s. 37-62). Sense Publishers.
- Kemmis, S. (2009). Understanding professional practice: a synoptic framework. I B. Green (Red.), *Understanding and Researching Professional Practice* (s. 19-38). Sense publishers.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-47-4>
- Kemmis, S. (2019). *A practice sensibility: An invitation to the theory of practice architectures*. Springer Nature.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordic studies in education*, 28(3), 219-233. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2008-03-05>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Læreplan i kroppsøving (KRO1-03). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2012. <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Læreplan i kroppsøving. (KRO1-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2015. <https://www.udir.no/kl06/kro1-04#>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving. (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Langelotz, L., Rönnerman, K. & Mahon, K. (2019). Praktikteorier i allmänhet och teorin om praktikarkitekturer i synnerhet. I Loeb, H. I., Langelotz, L. & Rönnerman, K. (Red.) *Att utveckla utbildningspraktiker: Analys, förståelse ock förändring genom teorin om praktikarkitekturer* (s. 27-43). Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. & Karlefors, I. (2015). Physical Education Cultures in Sweden: Fitness, Sports, Dancing ... Learning?. *Sport, Education and Society*, 20(5), 573-587  
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.979143>

- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). "It doesn't matter how they move really, as long as they move." Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137–149.  
<http://dx.doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Lindgren, R & Barker, D. (2019) Implementing the Movement-Oriented Practising Model (MPM) in physical education: empirical findings focusing on student learning. *Physical Education and Sport Pedagogy*. 24(5), 534-547. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1635106>
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33.  
<https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>
- Mahon, K., Francisco, S. & Kemmis S. (2017). *Exploring Education and Professional Practice: Through the Lens of Practice Architectures*. Springer Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2219-7_3)
- Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative Study. I L. Bickman & D. J. Rog (Red.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2. utg., s. 214-253). Sage Publications.
- Midthaugen, P. (2011). *Learning the difference: On-the-job training of PE teachers, and its effect on upper secondary students*. [Doktorgradsvahandling, Norges Idrettshøgskole]. NIH.  
<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171303/Midthaugen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2. utg.). Sage.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn)*. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/2482450>
- Morgan, D. (2019). *Basic and advanced focus groups*. SAGE Publications Inc.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work, and organization: an introduction*. Oxford University Press. <http://site.ebary.com/lib/ntnu/reader.action?docID=10627787>
- Norges idrettshøgskole. (2015). *Tekstinnspill til Ludvigsen-utvalget. Kroppsøving i fremtidens skole*. 23.01.2015. Norges idrettshøgskole.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole — Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=1>

- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring «what» to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), s. 123–135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Nyeng, F. (2021). *Nøkkelbegreper i forskningsmetoder og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving. Et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 155-166.
- Ommundsen, Y. (2016): Danning i kroppsøving: motorisk læring som kjerne i faget. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (s. 139–166). Oslo: Gyldendal akademisk
- Quennerstedt, M. (2006). *Att lära sig hälsa*. [Doktorgradsavhandling, Örebro universitet]. Researchgate. [https://www.researchgate.net/publication/260988425\\_Att\\_lara\\_sig\\_halsa](https://www.researchgate.net/publication/260988425_Att_lara_sig_halsa)
- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: A development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263. <https://doi.org/10.1177/13684310222225432>
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), s. 691–703. <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015). Communicating Aims and Learning Goals in Physical Education: Part of a Subject for Learning?. *Sport, Education and Society*, 20(5), s. 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Schatzki, T. R. (2005). Peripheral Vision: The Sites of Organizations. *Organization Studies*, 26(3), 465-484. <https://doi.org/10.1177/0170840605050876>
- Schatzki, T. R. (2018). On Practice Theory, or What's Practices Got to Do (Got to Do) with It? I Edwards-Groves, C., Grootenboer, P. & Wilkinson, J. (Red.). *Education in an Era of Schooling: Critical Perspectives of Educational Practice and Action Research. A Festschrift for Stephen Kemmis*. (s. 151-165). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-13-2053-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-981-13-2053-8_11)
- Skille, E. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 12, 135-157. <https://hdl.handle.net/11250/2984130>
- Standal, F. Ø. (2019). Kva kroppsleg læring egentleg er. *Bedre skole*, 31(3), 56-61. <https://www.utdanningsnytt.no/files/2020/07/08/BS0319-WEB.pdf>

- Svenkerud, S. W. (2021). Intervjuer i klasseromsforskning. I E. A. Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 89-101). Universitetsforlaget.
- Thagaard. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?*  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022) *Om Fagfornyelsen*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/april-2022-rapportering-til-kunnskapsdepartementet-om-koronasituasjonen-varen-2022--skolens-arbeid-med-fagfornyelsen/om-fagfornyelsen/>
- Vinje, E. E., Aaring, V. & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt?. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15-35). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving?. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-188). Cappelen Damm Akademisk.
- von Seelen, J. (2012). *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne. Et multiple-case studie*. [Doktorgradsavhandling, Syddansk Universitet]. UC Viden.  
[https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174616287/PHD\\_Jesper\\_von\\_Seelen.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/174616287/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf)
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. [Doktorgradsavhandling, Örebro Universitet] Diva-portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:135117/FULLTEXT02>
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good – be good: Subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379.  
<https://doi.org/10.1080/17408980802353339>

## Intervjuguide

## Intervju av kroppsøvingslærere

Oppfølgingsspørsmål:

Hvorfor? ... Kan du beskrive?... Kan du utdype?... Har du eksempler?... Hva mener du med?... Hva tenker du om... Nå forsto jeg ikke helt... Kan du gjenta?...

Bakgrunn:
Alder?
Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
Fortell om din arbeidserfaring? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvilke fag</li> <li>• Hvilke trinn</li> <li>• Hvor lenge</li> <li>• Når</li> </ul>
Hvordan liker du å undervise i kroppsøving?
Hva liker du å undervise i kroppsøving?
Har dere arbeidet med LK20 i kroppsøving?

Forståelse
Hva er øving?
Hvordan legger du til rette for øving?
Hva er trening?
Hvordan legger du til rette for trening?
Den forrige læreplanen beskrev dans som noe som (eksklusivt) skulle trenes på, mens den nye læreplanen beskriver dans som noe som skal (i tillegg) øves på.  “øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7).
Oppfatter du noen forskjeller på å øve og å trene?
Hva er utforsking?
Hvordan legger du til rette for utforsking?

Læreplanen sier: “Samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøving” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 7). Hvilke tanker gjør du deg om øving i forhold til det læreplanen sier?
Læreplanen sier: “Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter” (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 7). Hvilke tanker gjør du deg om øving i forhold til det læreplanene sier?
Hvis du skulle beskrevet øving med 1 til 2 setninger, hvordan hadde det hørt ut?

<b>Planlegging for øving</b>
Kan du beskrive øving, slik det fremkommer i lokale planer? Har du noen konkrete eksempler?
Hvordan arbeider du med planlegging av kroppsøvingsundervisning din? <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du beskrive hvilke tanker og refleksjoner du gjør deg?</li> <li>• Hvordan planlegger du for øving?</li> </ul>
Knytter du noen bestemte perioder/områder av planene til øving? I så fall, hvilke?
Hvor mye tid setter du av i undervisning til øving?

<b>Gjennomføring av undervisning</b>
Hvordan legger du til rette for at eleven kan øve?
Hvordan hjelper du elevene med øving?
Anvender du noen bestemte undervisningsmetoder når du arbeider med øving i undervisningen? I så fall, hvilke?
Hva tenker du er viktig når elevene øver?
Hvordan legger du opp til læring av nye bevegelser i undervisningen din?
Hva fokuserer du på i undervisningen din, når elevene skal lære seg nye bevegelser?

<b>Avslutning</b>
Er øving viktig for deg i din undervisning?
Før intervjuet, hvilke tanker hadde du om øving?
Er det noe mer du tenker på som ikke har kommet frem under intervjuet?

### **Informasjonsskriv**

#### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

“Hvordan kroppsøvingslærere forstår og erfarer å legge til rette for øving i kroppsøvingsundervisning i lys av fagfornyelsen?”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse hvordan kroppsøvingslærere forstår øving og hvordan kroppsøvingslærere tilrettelegger for øving i undervisning. Dette vil ses i sammenheng med fagfornyelsen. I dette skrivet gis informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å se på hvordan kroppsøvingslærere forstår øvingsbegrepet i lys av fagfornyelsen. Videre vil prosjektet belyse hvordan kroppsøvingslærere planlegger for øving i undervisning i lys av fagfornyelsen. Tilslutt hvordan de legger til rette for øving i undervisning i lys av fagfornyelsen. Problemstillingen som skal undersøkes er: “Hvordan kroppsøvingslærere forstår og erfarer å legge til rette for øving i kroppsøvingsundervisning i lys av fagfornyelsen?”

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

Jeg er lærerstudent ved Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden, og skal skrive min master i faget kroppsøving.

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

Du har fått spørsmål om å delta på denne studien ettersom du er kroppsøvingslærer som har erfaringer med fagfornyelsen.

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

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du blir intervjuet. Det er satt av 45 minutter til intervjuet. I intervjuet vil jeg stille deg spørsmål knyttet til nevnte tematikk. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velge å trekke deg.



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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om dette i skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- I prosjektet er det kun meg og min veileder fra behandlingsansvarlig institusjon som vil ha tilgang til opplysningene som er samlet inn.
- Navn og kontaktinformasjon vil anonymiseres gjennom koding i transkriberingen.
- De som velger å delta vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon og personopplysninger vil ikke bli publisert.
- Informasjonen blir lagret på en sikker datamaskin og lydopptak fra intervjuet blir slettet ved prosjektslutt når oppgaven er godkjent.

## **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven blir godkjent, som er rundt 1.juni. Etter dette vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitet i Sørøst-Norge har personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Student: Synne Fossheim, e-post: [synnefossheim@hotmail.no](mailto:synnefossheim@hotmail.no)
- Veileder fra USN: Åsve Murtnes, e-post: [asve.murtnes@usn.no](mailto:asve.murtnes@usn.no)
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, e- post: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller

telefon: +47 53 21 15 00

Oppdatert informasjon om personvernombud ved Universitetet i Sørøst-Norge finner man via denne lenken: <https://www.usn.no/om-usn/personvern/> eller du kan sende e-post til: [personvernombud@usn.no](mailto:personvernombud@usn.no)

Håper dere vil stille til mitt forskningsprosjekt, og at vi kan ha et godt samarbeid.

Med vennlig hilsen

Synne Fossheim

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
  - Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet
- 

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



[Meldeskjema](#) / [En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere sin erfaring med å tilrette...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

506905

**Vurderingstype**

Automatisk

**Dato**

07.12.2022

**Prosjekttittel**

En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere sin erfaring med å tilrettelegge for øving i lys av fagfornyelsen

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

**Prosjektansvarlig**

Åsve Murtnes

**Student**

Synne Fossheim

**Prosjektperiode**

15.11.2022 - 01.06.2023

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.06.2023.

[Meldeskjema](#)

**Grunnlag for automatisk vurdering**

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.