

Mastergradsoppgave

Forberedelse til å være kun delvis forberedt.

- Om læring av profesjonskunnskap for kroppsøvlingslærerstudenter.

Gunleif Lundemo
2009

FORORD

Jeg vil takke de fire lærerne som har stilt opp som respondenter i denne oppgaven. Deres velvilje og refleksjoner har vært sentralt for å føre arbeidet med artikkelen videre. Min veileder Idar Lyngstad ved Høgskolen i Nord- Trøndelag har vært en uvurderlig ressurs i arbeidet. Diskusjoner og konstruktive møter har vært helt nødvendig for å skape en essens og struktur i artikkelen.

SAMMENDRAG

Denne oppgaven omhandler kroppsøvningsfaget som del av en fireårig allmennlærerutdanning. Det er foretatt kvalitative intervjuer med fire tidligere studenter med tilbakeblikk på det ene utdanningsåret i kroppsøving. Dette er nyutdannede lærere som er i sine første arbeidsår i skolen. De er intervjuet om nytten av utdanningsåret i forhold til nåværende arbeid som kroppsøvlingslærer. To områder, som representerer hovedperspektiver i utdanningen, er gransket. Det ene er opplæringen av egenferdigheter i idrett og dans. Det andre er opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper. Studiet i kroppsøving omfattet 60 studiepoeng.

Lærerne er generelt fornøyd med utdanningsåret i kroppsøving. De påpeker flere ting som har vært nyttig, og de forteller om gode opplevelser og positive erfaringer. Dette uttrykkes klartest i det som ble sagt om hvor nyttig det var å lære egenferdigheter i idretter og danser de ikke behersket så godt fra før. Men de har også kritiske innvendinger. Lærerne savner et klarere fokus på praktisk-metodiske kunnskaper. De etterlyser mer skolepraksis og virkelighetsnær praksisopplæring, og bedre praksisveiledning fra høgskolens faglærere og øvlingslærere. Det bør dessuten være bedre kobling mellom teoriundervisning og praktisk undervisning, og ferdighetsopplæringen bør ikke være så dominerende.

Intervjumaterialet er brukt som grunnlag for å drøfte teori om kroppsøvlingslærerstudenters læring av profesjonskunnskaper under studietiden. Intervjumaterialets meningsinnhold er fortolket med teoretisk forankring i et todimensjonalt syn på læring av profesjonskunnskaper. Dette synet bygger på Kvernbecks teori om praksis i skolen (Kvernbekk, 2005), og er inspirert av sosio-kulturell læringsteori (f. eks. Dysthe, 2001). Min forskning tilhører en forskningstradisjon som gir subjektiv kunnskapsproduksjon i form av en tolkende forståelse av et fenomen, og står i kontrast til en tradisjonell positivistisk posisjon i samfunnsvitenskapen.

Jeg har kommet fram til at kroppsøvningsstudiet ikke kan gjøre studentene fullt forberedt på lærerjobben som venter, men heller godt forberedt på at de kun er delvis forberedt. Studentene skal forberede seg godt, men heller ikke tro at de skal lære å håndtere alle situasjoner de møter i framtidig profesjonsutøvelse på en alltid like god måte. Derimot skal de forberede seg på at en viktig læringsprosess står foran dem i de første arbeidsårene, og at læringen av

profesjonskunnskaper tar en ny vending når de starter i jobben som lærer. Et todimensjonalt syn på læring av profesjonskunnskaper i alle deler av utdanningen vil tjene til at vendingen ikke blir for krapp og vanskelig. Mine synspunkter på læring av profesjonskunnskaper omfatter særlig fire ting: Læring av profesjonskunnskaper har for det første en dialektisk grunnstruktur, som skapes av studenter, høgskolelærere og øvingslærere i fellesskap. For det andre er god faglig dialog mellom partene avgjørende for en god læringsprosess. For det tredje er det viktig at praktisk-metodiske kunnskaper inngår i dialogen mellom partene i alle deler av studiet, i så vel teoretisk som praktisk undervisning, og at et sentralt element som egenferdigheter i idrett og dans ikke blir isolert. For det fjerde er profesjonskunnskap i studietiden foreløpig kunnskap, fordi læringen av profesjonskunnskap tar en ny vending i det øyeblikk den nyutdannede starter yrkeskarrieren.

SUMMARY

This article is about Physical Education Teacher Education (PETE) programs at university colleges. There have been qualitative interviews of four former students while they look back at their one-year study in Physical Education. The teachers are in one of their first years as teachers, and have relatively little teaching experience. They are interviewed about how useful the study was for their job as a teacher in Physical Education. The focus is on two things, which represent main perspectives in the education. The first perspective is the students' own skills in sports and dance. The second is the training of teaching methods. The study in Physical Education equals 60 credit points.

The teachers are in general satisfied with the study in physical education. There were many valuable things, they say, and they tell about good and positive experiences. A good example is the teachers' stories about how important and valuable it was to develop skills in sports and dance. But they are also critical. They wish the study had a clearer focus on learning how to teach. They also comment that the school practice was not good enough, and that the practice they had was not as realistic as they thought it should be. They feel that it should be a closer cooperation between the supervisors at university colleges and compulsory schools they were practicing in. They feel the same about the connection between the theoretical and the practical activities in the study. The teachers think there is too much focus on learning the activities, and too little focus on learning how to teach them.

Interview material is used as a basis to discuss the theory of PE students' learning of the professional skills under study. Interview material, meaning the content is interpreted with the theoretical foundation of a two-dimensional view of learning of the professional knowledge. This view is based on Kvernbekk's theory about practice in schools (Kvernbekk,2005), and is inspired by the socio-cultural learning theory (eg. Dysthe,2001). My research belongs to a research tradition that provides a subjective knowledge production in the form of an interpretative understanding of a phenomenon, and stands in contrast to a traditional positivistic position in the social science.

My studies have told me that there will be hard to fully prepare students, but prepare them on being only partially prepared for their future job. The students should be well prepared, but know that they do not learn how to handle all pending situations.

However, they will prepare for an important learning process that precedes them in the first year, and that learning of the professional knowledge takes a new turn when they begin to teach. A two-dimensional view of learning of the professional knowledge in all aspects of education will make it so that the transition is not too sudden. My views on learning professional knowledge include particular four things: Learning of the professional skills have to be a dialectical basic structure, created by students, university teachers and practice teachers in the community. Second, a good professional dialogue between the parts is crucial for a good learning process. And third, it is important that teaching methods are included in the dialogue in all parts of the program, in both theoretical and practical lessons, and that the student's own skills in sports and dance are not left out. The fourth is that the professional knowledge during the study is preliminary knowledge, because learning of professional knowledge takes a new turn when the graduates start their professional careers.

INNHALDSFORTEGNELSE

1.0 INNLEDNING	s. 8
2.0 TEORI	s. 9
3.0 METODE	s. 13
4.0 GJENFORTELLING AV INTERVJUENE	s. 18
Eline: Praksisopplæringen var komisk!	s.18
Erik: Jeg lærte selv å lære bort gjennom å observere læreren!	s. 19
Petter: Skolepraksisen fortonet seg som en vikartime!	s. 21
Thea: Du lærer vel først når du er ute i jobb hva det vil si å være lærer!	s. 22
5.0 DRØFTING	s. 24
Skolepraksis	s. 25
Teoretiske emner og praktisk undervisning	s. 26
Egenferdigheter i idrett og dans	s. 27
Forberedelse til å være kun delvis forberedt?	s. 31
6.0 AVSLUTNING	s. 32
Vedlegg:	
Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt om kroppsøving.	
Samtykkeerklæring	
Intervjuguide	

1.0 INNLEDNING

Denne oppgaven tar utgangspunkt i en av landets lærerutdanninger, og omhandler kroppsøving som del av en fireårig allmennlærerutdanning. Det er foretatt intervjuer med fire tidligere studenter med tilbakeblikk på det ene utdanningsåret i kroppsøving. Dette er lærere som er i sine første arbeidsår i skolen. Det er satt fokus på nytten av utdanningsåret i forhold til nåværende arbeid som kroppsøvingslærer, slik de selv ser det. De er intervjuet om hovedområder i utdanningen, og om læring av profesjonskunnskap i kroppsøving. Det ene området er opplæringen av egenferdigheter i idrett og dans. Det andre er opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper. Studiet i kroppsøving omfattet 60 studiepoeng.

Intervjumaterialet brukes som grunnlag for å drøfte teori om kroppsøvingslærerstudenters læring av profesjonskunnskaper under studietiden. Forskning viser at egen lærerutdanning er kilde til utvikling av profesjonskunnskaper¹, men utdanningens betydning svekkes raskt i løpet av de første yrkesaktive år (Graber, 2001). I stedet er det egen undervisningserfaring som får vekt (McCaughtry & Rovegno, 2003). Dette gir utgangspunkt for å se nærmere på studenters læring av profesjonskunnskaper mens de er studenter. Er det for eksempel grunn til å hevde at læring av profesjonskunnskap under studietiden bør være læring av annen kunnskap enn profesjonskunnskapen som læres i rikt monn som nyutdannet, og bør læringen i større grad betraktes som foreløpig? Og hvordan bør det tilrettelegges for læring? Hensikten med denne oppgaven er å drøfte læring av profesjonskunnskap i lys av dette, som problematiserer den tradisjonelle oppfatning av at lærerutdanningens mål er å forberede studentene faglig og didaktisk fullt ut til å løse undervisningsoppgavene som venter i læreryrket.

Innledningsvis presenteres teori om læring av profesjonskunnskap som er bygget på Kvernbecks teori om praksis i skolen (Kvernbekk, 2005). Teorien beskriver en todimensjonal læringsprosess. Den ene dimensjonen tar utgangspunkt i studenters relasjon til (fiktive) elever i skolen og omfatter undervisningskompetansen som forventes i framtidig yrkesliv, mens den

¹ Profesjonskunnskaper omfatter både generelle pedagogiske, faglige, fagdidaktiske og undervisningsmetodiske kunnskaper. Se nærmere Graber, 2001, for en diskusjon og avklaring av begrepet.

andre tar utgangspunkt i relasjonen til høgskolens faglærere og omfatter kompetansen som skal dokumenteres før yrkeslivet inntreer.

Teorien er inspirert av sosio- kulturell læringsteori, slik det f. eks er beskrevet av Dysthe (2001)², og beskriver læring som et relasjonelt begrep. Intervjumaterialets meningsinnhold er fortolket med nevnte teorier som teoretisk fundament. Det er tradisjon for at forskning på læreres profesjonskunnskap bygger på andre teoretiske fundamenter enn dette, for eksempel et individualisert fundament, som ser på lærernes læringsprosesser som indre kognitive prosesser, og ikke i den grad som relasjonelle prosesser, som omfatter andre mennesker i skolemiljøet (Kvernbekk, 2005).

Søk i nasjonale og internasjonale databaser, samt forskningsjournaler har ikke påvist andre mastergradsoppgaver eller vitenskapelige artikler som har samme læringsteoretiske plattform i fagfeltet kroppsøvingslærerutdanning. Tidligere forskning er blant annet studier av hva som skal til for å skape en god lærer, hvilke personlige egenskaper en god lærer bør ha, og hvilke kunnskaper og ferdigheter læreren bør beherske (for eksempel Annerstedt 2001, Kårhus 2004, Rønholt 2001, Hastie 2003).

2.0 TEORI

Kvernbekk (2005) mener at en relasjonell og kontekstuell forståelse bør utvikles som et alternativ til en tradisjonell, individualisert synsmåte på læring av profesjonskunnskaper. Med relasjonell og kontekstuell forståelse menes at læringsprosesser må analyseres ut fra den sosiale kontekst læreren befinner seg i. En sosial kontekst konstitueres av ulike hendelser og handlinger, som får delvis sin mening fra helheten de er med på å konstituere (ibid). Dersom dette overføres til undervisningspraksis (i skolen) som eksempel, får vi en kontekstuell forståelse som tilsier at læring av profesjonskunnskap foregår i en kontekst bestående av minimum lærere og elever (i tillegg til historiske og tradisjonelle rammer og mål). Både lærere og elever kan lære av interaksjonen som foregår innenfor denne konteksten. Det er

² Se Dysthe (2001), s 9-72 for nærmere beskrivelse av sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring.

dessuten ikke meningsfullt å kutte ut elevene, for uten elever ville ikke det lærerne foretar seg kunne kalles undervisning. Læring av profesjonskunnskaper er med andre ord et relasjonelt begrep, der elevene er aktører med spesiell betydning for læringsprosessen.

Dersom dette tillempes til kroppsøvningsstudenters læring av profesjonskunnskap i høgskolen, kan det tenkes to dimensjoner i læringsprosessen.

En dimensjon er studentenes relasjon til elevene som befinner seg ute i praksisfeltet. Studentene skal lære å undervise noen som ikke er der til vanlig, men som egentlig er svært sentral i hele studiet. Denne relasjonen er imidlertid abstrakt i store deler av studietiden, men konkretiseres under for eksempel øvingspraksis i skolen. Da er elevene plutselig til stede. Den andre dimensjonen er med utgangspunkt i at studentene er elever selv, overfor faglærerne ved høgskolen. Studentene skal tilegne seg egenferdigheter i idrett og dans og praktisk-metodiske kunnskaper, og dokumentere dette overfor faglærere (og sensorer under eksamen) gjennom ferdighetsprøver og praktiske kunnskapsprøver. I den første dimensjonen er tidshorisonten langsiktig, den framtidige yrkesutøvelse, mens i den andre dimensjonen er tidshorisonten kortsiktig, situasjonen her og nå i studiet. Læringssynet blir således todimensjonalt, fordi det er to tidsmessige læringshorisonter, manifestert i to slags menneskelige relasjoner.

De to læringsdimensjonene hører sammen i lærerutdanningen, og er enkel å beskrive med innbyrdes sammenheng. Ved utdanningsinstitusjonen som omfattes i denne studien, er dette tosidige synet beskrevet og understreket i kroppsøvningsstudiets fagplan. Det kan imidlertid være et problem at studenter ikke forstår denne sammenhengen, men oppfatter dimensjonene som atskilte dimensjoner. Det kan nemlig skje at studenter oppfatter opplæringen i idrett og dans i utdanningen som opplæring av isolerte ferdigheter, mens opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper oppfattes å være selve forberedelsen til det framtidige læreryrket, altså noe ganske annet. Om dette skjer, vil man kunne si at det todimensjonale læringssyn blir lite ivaretatt, selv om det aldri så mye er presisert i fagplanen. En styrke ved det todimensjonale læringssynet er at det gir grunnlag for å hente ut stort læringsutbytte hos studentene, ved at studentenes to roller ses under ett i alle deler av studiet.

Opplæringen i egenferdigheter i idrett og dans som er omfattet i min studie inneholder ikke først og fremst krav om at fagstoffet skal kunne anvendes i en undervisningssituasjon, men at studenten oppøver egne ferdigheter opp på et visst nivå, og dokumenterer dette. Dette kan gi noe av forklaringen. Undervisningen bygger opp mot ferdighetsprøver i et utvalg idretter og

danser, som avslutter opplæringen. Dersom studentene blir ledet til å ha oppmerksomheten på de avsluttende ferdighetsprøvene, mister de synet på ferdighetsopplæringens forbindelse til praktisk-metodisk kunnskap.

Dersom opplæringen bare oppfattes som oppøvelse av egne ferdigheter, og er kun godkjenning av isolerte egenferdigheter, går det tosidige synet tapt. Det som står igjen er utøverperspektivet, og i mindre grad ferdighetenes praktiske nytte for framtidig lærerarbeid.

Min påstand er at det ligger et uutnyttet potensial i opplæringen av egenferdigheter i idrett og dans på bakgrunn av dette. Studentene har kapasitet til å lære flere ting samtidig, og ikke bare en ting av gangen. De er i stand til å reflektere over fagdidaktiske problemstillinger ved idrett og dans samtidig som de selv lærer respektive idretter og danser.

Derimot har opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper til hensikt å utvikle evnen til å undervise i faget. Studentene får praktisk-metodisk skolering på ulike arenaer, og gjennomfører ulike praksisopplegg. Praksisoppleggene inneholder blant annet ordinær skolepraksis, praksisopphold på helsesportssenter, undervisning av medstudenter og praktiske opplegg med skoleelever på besøk på utdanningsinstitusjonen. Det hører også med i opplæringen at studentene skal kunne kommunisere med skoleelever, og tilegne seg kunnskap om hva som skaper gode kommunikasjonssituasjoner. Imidlertid kan det også her være problematisk for studentene å se viktig forbindelse, i dette tilfelle fra praktisk-metodisk kunnskap, til ferdighetsopplæring i idrett og dans. Selv om oppgaver i den praktisk-metodiske skoleringen er å undervise i idretter og danser de har hatt ferdighetsopplæring i, så oppfatter studentene svak eller ingen kobling mellom delene.

Hva kan grunnen til dette være? En forklaring kan hentes fra Kvernbekks teori. Dette kan skyldes at studentene opplever to ulike kontekster. Ferdighetsopplæringen oppleves å være orientert mot en kontekst som setter utøveren av idrett og dans i midten, mens praktisk-metodisk opplæring er orientert mot en undervisningskontekst, som heller setter kroppsøvingslæreren i midten. De to ulike opplæringsfokus fungerer som forskjellige kontekstmarkører, som i dette tilfelle ikke viser til hverandre. Kontekstmarkører er en kilde til informasjon om hva slags kontekst vi befinner oss i, og er signaler som bidrar til å klassifisere konteksten (ibid). I mange tilfeller er slike markører usynlige, men i dette tilfelle er de ganske synlige, gjennom de to ulike opplæringsfokusene. Det som skjer, er at interaksjonen mellom studentene og faglærere farges av en annen oppfattet intensjon for ferdighetsopplæringen enn

for den praktisk-metodiske opplæringen, og kommunikasjonen mellom studenter og faglærere blir derved preget av hvilken kontekst de befinner seg i.

Studentene lærer med andre ord definisjoner av hvilke kontekster de inngår i, og hva deres rolle forventes å være i respektive kontekster. Både studenter og faglærere innretter seg deretter, og styres til å innta ulike roller. Studentene forventes å være utøvere av idrett og dans i den ene konteksten, mens de i den andre forventes å være (framtidige) lærere som skal undervise i emnene. Det blir altså et problem at studentenes evne til å bekle to roller samtidig ikke fremmes, og det blir spesielt et problem for studentene å overføre innøvde ferdigheter i idrett og dans til praktisk anvendelse i en undervisningssituasjon. Et todimensjonalt syn på læring av profesjonskunnskaper forfekter at dette går an, men et fokus på endimensjonal læring av egenferdigheter hindrer at synet på fagdidaktisk kunnskap og praktisk-metodisk anvendelse blir skarpt nok. Samtidig kan dette forsterkes ved at undervisningen i teoretiske emner (for eksempel treningslære og bevegelseslære), som er ment å understøtte tilegnelsen av praktisk-metodisk kunnskap, også står i fare for å bli opplevd som fragmentarisk og uten god forbindelse til praktisk-metodisk kunnskap.

På den annen side får studentene mange oppgaver som øver både egenferdigheter og praktisk-metodiske kunnskaper underveis i studiet. I en del tilfeller er til og med egenferdigheter og praktisk-metodisk kunnskap sammenflettet i samme oppgavetekst. Det er med andre ord på papiret tilrettelagt for kontinuerlig påvirkning i retning begge læringsperspektiver. Lærere som er intervjuet i denne studien mener at læreryrket også innebærer en kontinuerlig læringsprosess, men dog på en litt annen måte. De sier at profesjonskunnskapen utvikles i rikt monn fordi de får masse nyttig praktisk-metodisk erfaring, som er vanskelig å skaffe i lærerutdanningen ut over et visst minimum. Med andre ord må det tenkes annerledes om læringsprosessen i utdanningstiden. Kanskje er det på sin plass å nyansere hva det egentlig er lærerstudentene skal forberedes til, og se på studietiden i et nytt lys. Bør det for eksempel tas sterkere hensyn til at læringsprosessen i studietiden er bare en etappe på veien mot velutviklet profesjonskunnskap i kroppsøving, basert i all hovedsak på yrkeserfaring, og at lærerutdanningens mål om å forberede studentene fullt ut faglig og didaktisk er en utopi. Som den ene informantene hevder i denne undersøkelsen, er det kanskje først når man er ute i jobb man vil lære hva det vil si å være lærer. Ingen ferdighetsøvinger eller undervisningsøvinger vil fullt ut forberede studenten på lærerarbeidet som venter.

Lærerne som deltar i denne undersøkelsen ble spurt om eget kroppsøvingsstudium med utgangspunkt i denne problemstillingen.

De ble bedt om å reflektere på ferdighetsopplæringen i idrett og dans og opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper, og gi vurderinger av hvordan opplæringsdelene bidro til å utvikle profesjonskunnskap i kroppsøving for deres del.

3.0 METODE

Det er valgt kvalitativt intervju som forskningsmetode i undersøkelsen. En retningslinje for kvalitative intervjuer er at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser (Thagaard, 2003). Derfor ble studien avgrenset til å omfatte fire personer, to kvinner og to menn. Det primære målet er ikke å generalisere, men å finne et utvalg som gir mest mulig informasjon om det jeg forsker på (ibid).

Alle respondentene jobbet på det aktuelle tidspunktet som lærere i ungdomsskolen. Alle var mellom 25 og 30 år. Det var en forutsetning at de underviste i faget kroppsøving da intervjuet fant sted, og at de har tatt kroppsøving med et omfang på til sammen 60 studiepoeng som del av sin lærerutdanning.

Jeg valgte dessuten lærere som på intervjutidspunktet hadde undervist i mellom ett og tre år. Dette var på grunn av at de kan betraktes som nyutdannede, og har kroppsøvlingslærerutdanningen noenlunde ferskt i minnet. Respondentene er plukket ut etter metoden tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2003). Her benyttes en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg av personer som er villige til å være med i undersøkelsen.

Utvalget i denne undersøkelsen er strategisk, ved at informantene representerer egenskaper som er relevante for undersøkelsens problemstillinger. Mitt forskningsprosjekt tilhører en forskningstradisjon som vektlegger tolkende forståelse (Sparkes, 1992). Et avgjørende punkt ved denne typen forskning er hvordan leseren til syvende og sist vil bedømme forskningsarbeidet og finne forskningen nyttig (Dowling Næss, 1998). Som tolkende forsker legger jeg åpent fram min subjektive forståelse om læring av profesjonskunnskap for andre i

denne oppgaven, og jeg er avhengig av at jeg klarer å nå fram med min forståelse, samt at min subjektivitet blir oppfattet. Jeg påberoper meg ikke noe endelig svar, tvert imot åpner jeg for flertydighet og ansporer annen forståelse.

For at jeg skal nå fram til leseren, forutsettes det at leseren skjønner hvilke bedømmelseskriterier som ligger til grunn. Ellers blir det vanskelig å se vitenskapeligheten i arbeidet og vurdere nytten.

Hvilke kriterier legges så til grunn? Først og fremst at leseren reflekterer over hvorvidt min tolkende og subjektive forståelse kan være god eller verdifull på noen måte, heller enn å vurdere om den er sann innen en tradisjonell positivistisk vitenskapsforståelse. Ettersom det for meg som tolkende forsker er umulig å fange direkte erfaringer hos kroppsøvingslærerne, men at den faktisk er skapt av meg i en sosial kontekst, så vil tradisjonelle former³ for bedømmelse i en positivistisk vitenskapstradisjon virke urettferdige. Dette fordi de blir brukt til å undersøke om min ”oppfangede” forståelse korresponderer med en uavhengig eksisterende sosial virkelighet, hvis eksistens grunnsetningene i den vitenskapstradisjon jeg støtter meg til forneker. Fordi jeg tar avstand fra den positivistiske tro på en absolutt standard for å vurdere gyldigheten av forskning, og fordi jeg mener at virkeligheten bare kan bli forstått gjennom et vindu av teori, at alle kjensgjerninger faktisk er verdiladet, og at mange virkelighetsoppfatninger er mulige, mener jeg det passer bedre å bruke en liste med potensielt brukbare kriterier til å vurdere min forskning (etter Dowling Næss 1998, s 74).

Innenfor rammen av artikkelformatet vil det føre for langt å grunngi listen med bedømmelseskriterier ut over dette, men de sentrale kriterier er:

1. Går det fram hvilke faser jeg opererer med i prosessen mot ny forståelse, og gjør jeg åpent rede for hvordan jeg har kommet fram til forståelsen? Gir min framstilling mulighet for å forstå kroppsøvingsstudenters læring av profesjonskunnskap på flere måter? Eller sagt på en annen måte, har jeg lykkes i ikke å stenge for flertydighet?
2. Har jeg likeså lykkes i å engasjere leseren i en reflekterende analyse av min fortolkning av læreres meninger og oppfatninger, og fått leseren til å skjønne at tolkende forståelse er en pågående prosess som aldri slutter?

³ Generaliseringsmuligheter, validitets- og reliabilitetsvurderinger.

3. Er forskningen troverdig, og gir den et realistisk inntrykk?
4. Har jeg klart å skape grobunn for refleksjon og ettertanke hos leseren omkring kroppsøvingstudenterens læring av profesjonskunnskap i studietiden?
5. Kan forskningen bidra til å knytte mennesker sammen i en form for kommunikativt fellesskap omkring læring av profesjonskunnskap i kroppsøvingslærerutdanningen, og på dette grunnlag fremme en bedre forståelse av kroppsøvingstudenterens læring av profesjonskunnskap blant lærerstudenter, lærerutdannere, forskere og ledere?
6. Driver jeg forskning innenfor etiske grenser, og har jeg vist mine informanter den respekt de fortjener? Er det jeg har skrevet, som er vitenskapelig kunnskap⁴ relatert til min livsverden, sensitiv nok overfor informantenes personlige og profesjonelle integritet, og skrevet på en måte som fremmer en lærergenerert kunnskap?

Det vil også føre for langt å gi en utfyllende kommentar til de enkelte punkter, men jeg vil opplyse følgende: Tolkningen av intervju materialets meningsinnhold fulgte en hermeneutisk struktur, som gjerne beskrives som en hermeneutisk spiral (se for eksempel Kvale, 1997). Dette anså jeg som en egnet struktur. Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks oppfatninger og refleksjoner gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Jeg som forsker, med min førforståelse⁵ av kroppsøvingstudenterens læring av profesjonskunnskap, bega meg således ut i en forskningsprosess, der ambisjonen var – enkelt sagt – å få kastet nytt lys på temaet. Jeg la ut på en slags reise i undring, undersøkelse, fortolkning og forståelse, fra et startpunkt som var teoretisk, via empirisk innsikt gjennom intervjuer, til ny teoretisk forståelse. Min førforståelse var farget av Kvernbekk's teori om praksis i skolen og inspirert av sosiokulturell læringsteori, men også av egne, praktiske erfaringer som kroppsøvingstudent og ikke minst nyutdannet lærer selv. En slik reise opphører i prinsippet aldri, og beveger seg gjentatte ganger mellom et teoretisk og et empirisk nivå. Det gjorde også jeg. Men jeg bestemte meg for et punkt hvor jeg oppsummerte, vendte tilbake og la fram min forståelse for omverden, i form av denne

⁴ Kunnskapsform som er en annen en praktisk-teoretisk kunnskap (se Gustavsson, 2000) og hverdagslig og førteoretisk kunnskap (se Steinsholt, 2004).

⁵ Se f. eks Kerry & Armour (2000)

oppgaven. Håpet er da at dette er en velfundert forståelse, som har nytte for andre (jfr. Dowling Næss, 1998).

Intervjuene ble tatt opp på digital lydfil, og deretter transkribert. De ble gjennomført i kjente omgivelser for informantene, og lagt opp etter en halvstrukturert tilnærming (Kvale, 1997). Temaene var fastlagt på forhånd, men rekkefølgen av temaene ble bestemt underveis. På denne måten kunne jeg følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjon om temaene som var fastlagt i utgangspunktet (Thagaard, 2003). Jeg benyttet meg av en intervjuguide, og respondentene ble styrt inn på temaene i guiden. Det ble bestrebet å få til god samtaleform om temaene. Mine erfaringer som student i et tilsvarende studieår, samt egne erfaringer fra arbeid som kroppsøvlingslærer, hørte med som del av grunnlaget for å kommunisere med informantene. Spørsmålene som ble stilt i intervjuene var forskjellige, men fungerte hensiktsmessig i alle intervjuene, både til å belyse forskningsprosjektets hovedtemaer og til å skape en god kommunikasjon.

Informantene ble informert både muntlig og skriftlig om prosjektet, og de undertegnet samtykkeerklæring, som forsikret dem anonymitet og ga dem rett til når som helst å trekke seg ut. Samtidig ble de opplyst at lydfilene slettes når forskningsprosjektet er avsluttet. Ingen valgte å trekke seg ut underveis. Transkripsjonen av intervjuene ble forelagt hver informant. Det ble tydelig etter hvert som materialet ble bearbeidet, at det ble aktuelt med en ny samtale med informantene. Alle informantene ble således kontaktet i ettertid og stilt oppfølgingsspørsmål, noe som ga meg utdypende data. Alle stilte villig opp. Dessuten ble transkripsjonene forelagt veileder for oppgaven og drøftet med veileder flere ganger. Utfordringen som fulgte var å få ut essensen av hvert intervju, noe som var en tidkrevende og tidvis vanskelig oppgave. Det blir så opp til leseren å vurdere om jeg har lyktes med å dra nytte av intervjuene, sett i lys av oppgavens tema.

Jeg har bestrebet meg på å bevare intervjudatas autensitet ved blant annet å få fram informantenes egen ”stemme” i min gjenfortelling av intervjumaterialets meningsinnhold, og ellers ved å balansere min innsidekunnskap om det vi snakket om (jfr. at jeg hadde tilsvarende studie- og yrkeserfaring som informantene selv) med en forskers kritiske blikk utenfra. Den kritiske distansen var vel og merke ikke det samme som at jeg var nøytral. Jeg forsøkte til enhver tid å holde intervjuene i lys av forskningsprosjektets teoretiske formål, og granske det som ble sagt i intervjuene opp i mot dette. Dataanalysen var først og fremst en analyse av

intervjumaterialets meningsinnhold (Smith & Sparkes, 2005), men delvis også en konversasjonsanalyse, ettersom jeg var bevisst på at intervjusituasjonen var intersubjektiv, dvs. at jeg og informanten var sammen om det produkt som kom ut av intervjusituasjonen.

Jeg hadde imidlertid en spesiell rolle. Dialogen var ikke ulik hverdagslig konversasjon, men skilte seg ved ett punkt; åpenheten. En åpen konversasjon i et intervju er en prosess som gir innsikt i noe, og utmerker seg ved at alle parter er motivert til å delta. Jeg orienterte meg inn mot informantens livsverden, og la vekt på å forstå det den enkelte sa ut fra informantens eget ståsted, så vel som ut fra den sosiale kontekst ting ble sagt i. Jeg hadde ingen problemer med å akseptere lærernes standpunkter, selv om jeg kunne være uenig. Og midt i alt forsøkte jeg å være klar over min egen livsverden, egen intensjon og egen førforståelse, som kunne være til hinder for å få belyst interessante ting.

Alt i alt mener jeg at jeg har drevet forskning innenfor etiske grenser, og vist mine informanter respekt. Jeg mener også at det jeg har skrevet er gjort på en måte som fremmer en lærergenerert kunnskap som kan være innsiktsfull, og som kan knytte mennesker sammen i et kommunikativt fellesskap om læring av profesjonskunnskap i kroppsøving. Dessuten har jeg forsøkt å beskrive forskningsprosessen så åpent og redelig som mulig innenfor rammen av artikkelformatet, slik at det er mulig å lese hvordan jeg har kommet fram til min teoretiske forståelse av det jeg har studert. Selvsagt er jeg inneforstått med at andre kan komme fram til en annen teoretisk forståelse enn meg. For som nevnt tidligere, er min forståelse *en* mulig forståelse, og ikke nødvendigvis mer riktig eller bedre enn noen annens.

For øvrig er det opp til leseren å bedømme. Leseren må selv ta stilling til om jeg har lyktes i å engasjere til en reflekterende analyse av min fortolkning av læreres meninger og oppfatninger, og vurdere om forskningen er troverdig. Leseren må også selv vurdere om framstillingen av intervjumaterialets meningsinnhold gir et realistisk inntrykk, og om jeg har klart å skape grobunn for refleksjon og ettertanke. Jeg håper at det jeg har skrevet ikke faller dødt til jorden, men gir grobunn for nyttig refleksjon. Da kan det være et godt tegn dersom det nå eksisterer en viss forventning, i det jeg går videre til å presentere hva lærerne fortalte meg i intervjuene.

4.0 GJENFORTELLING AV INTERVJUENE

Intervjuene er presentert i sammenfattende form og gjenfortalt i en struktur som viser til undersøkelsens temaer. Intervjuene er presentert gjennom en fortellerstemme, som er min. Respondentene er gitt deknavnene Eline, Erik, Petter og Thea. Eventuelle assosiasjoner til reelle navn er helt tilfeldig. Respondentenes egen stemme er gjengitt gjennom direkte sitater.

Eline: Praksisopplæringen var komisk!

Eline synes ferdighetsopplæringen i idrett og dans var dominerende hele utdanningsåret. Undervisningen hadde rask progresjon i øvelser mange behersket, f. eks. fotball. Derimot var det liten progresjon i eksempelvis turn. Men hun synes ferdighetsopplæringen gikk på bekostning av øving i å organisere undervisning og aktivitet. Eline tror likevel hun har blitt et bedre øvingsbilde gjennom studieåret, og at hun gjennom året fikk bygd opp en idébank. Hun synes undervisningen hadde fokus på at du skulle lære ting selvstendig, og hevder at dette var nyttig: *”det er jo vanskelig å vise en god svømmeteknikk hvis du ikke kan den.”*

På den annen side kommer hun med sterkt kritiske uttalelser til opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper. Det var kun praksis på helsesportssenter, og ingen skolepraksis, sier hun: *”Det var komisk. Jeg synes det var latterlig at man gikk igjennom et helt år i et fag som heter praktisk fag, og det var da bare i den praktiske biten du selv var utøvende. Ikke noe instruerende. Det andre vi hadde, hvis du skal kalle den praksis, så var jo det når vi gjennomførte eksamener. Praktisk pedagogisk eksamen.”* Hun uttaler at det er betenkelig at en del av en lærerutdanning ikke tilbyr ordentlig praksisopplæring i skolen.

Hun sier hun føler seg skikket til å være kroppsøvlingslærer, men uttaler kanskje noe overraskende at dette ikke skyldes først og fremst studieåret i kroppsøving. Studenter som velger kroppsøving har ofte en ballast fra før, sier hun, og hun hevder at denne ballasten faktisk har vært mer nyttig enn selve studieåret for hennes del. Det er grunn til å tro at hun vektlegger egen idrettserfaring i denne sammenheng. Rent pedagogisk og organisatorisk har studiet gitt liten nytte, sier hun. Hun synes kroppsøvlingsutdanningen burde forberedt henne bedre på lærerjobben: *”Det er liten tvil om at skolen burde være i stand til bedre å forberede meg på lærerjobben.”*

Koblingen mellom undervisningen i teoretiske emner og opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper synes hun var dårlig. Det burde vært mer kobling fra teori til anvendelse i praktiske situasjoner, hevder hun. Hun savnet et sterkere samarbeid mellom lærerne, og at hele utdanningen i sterkere grad hadde et felles mål. Det virket som om alle var mest opptatt med å gjøre sin bit bra, og at de ikke samarbeidet i tilstrekkelig grad.

Til tross for sin kritiske holdning, gir hun til kjenne at hun fikk et visst utbytte av noe: Hun har sluppet å lese seg opp når hun har begynt å jobbe, sier hun, og: *”... de praktiske øvelsene var de beste, fordi det er der du ser hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Det jeg føler vi fikk mest utbytte av var da vi så på medstudenter og prøvde å hjelpe hverandre.”* Hun sier også: *”...det å lære teknikker godt, det å se hva som ligger bak en teknikk, og se hvorfor akkurat den fungerer var nyttig”.*

Dessuten uttaler hun på spørsmål om hun tror det er læring i det å observere læreren og hans handlinger i studietiden: *”Det har jeg nok ikke tenkt så mye over. Når du sier det kan det nok være at jeg underbevist lærte en del av i alle fall noen av lærerne. Jo. Tror nok det. Jeg har bare ikke vært klar over det tror jeg. Når jeg tenker over det er det nok mye jeg lærte uten å tenke på det ja.”*

Erik: Jeg lærte selv å lære bort gjennom å observere læreren!

Erik synes det var fokus på både egenferdigheter og praktisk-metodiske kunnskap.

Teoriundervisningen i klasserom var mest om praktisk-metodiske kunnskap, mens de praktiske aktivitetene gikk på egenferdigheter. Det var ikke for mye fokus på egenferdighet, sier Erik. Han så imidlertid ikke ferdighetsopplæringen opp mot det å skulle bli lærer selv: *”Når jeg var i situasjonen, så syntes jeg det var morsomt, for da holdt jeg på med idrett selv, og likte å terpe litt detaljer og se på småting, fordi det interesserte meg. Der og da tenkte jeg ikke så mye på det opp mot det å bli lærer.”*

Erik mener at han fant fram til det selv at ferdighetsopplæringen også hadde til hensikt at han skulle lære det bort til skoleelever: *”Det ble kanskje ikke poengtert at vi skulle lære å lære bort, men på en måte så lærte vi jo av å observere de som lærte oss. De poengterte ikke at vi skulle gjøre det sånn og sånn, men veldig mange av elevene i klassen på studiet var ikke så sterke i enkelte idretter, og dermed så fikk du jo observert lærerne lære dem, og gjennom det lære å lære bort.”* På mitt oppfølgingsspørsmål om dette var noe han tenkte på da, eller om

dette var tanker som hadde kommet etter hvert som han selv har jobbet som lærer, er han noe usikker: *”Det er jeg ikke helt sikker på. Tror kanskje ikke jeg tenkte så mye over det når jeg studerte. Jeg har tenkt en del på dette nå når jeg selv underviser. Tenker litt tilbake, og ser for meg hvordan læreren på kroppsøvingsstudiet gjorde det med tanke på metode og gjennomføring. Men er ikke sikker på om jeg tenkte så nøye over det når jeg selv studerte”.*

Erik sier han er fornøyd med praksisopplæringen han fikk, og uttaler at han lærte mye av dette. Samtidig mener han at han lærte mer om kommunikasjon på studieåret i kroppsøving enn på de andre deler av lærerutdanningen. Man kommer nærmere inn på personene, og lærte å lese signalene de ga, sier han. Særlig turoppleggene ga rom for å utvikle dette. Erik ser ikke særlig annerledes på studiet etter selv å ha undervist som lærer noen år. Erik sier han har mest utbytte av fag han ikke selv hadde mye forkunnskap i: *”Ja, på dans og turn. Svømming kunne jeg ganske mye fra før, men der hadde vi mye fokus på å lære bort i forhold til i mange av de andre idrettene da.”*

Erik føler han var forberedt på jobben som lærer etter studieåret. Han synes undervisningen ledet mot å bli en god lærer. Men han er av den oppfatning av at selv om skolen forberedte han bra, vil man nok ikke kunne bli fullt forberedt: *” Det skal vel noe til. Synes skolen gjorde en bra jobb med å forberede meg, men det er vel ikke mulig å være helt forberedt på lærerjobben kanskje.”*

Om noe kunne vært gjort bedre, peker han på lengre praksisperioder, og da med et større spenn av aktivitet og årstrinn. Han mener også klasser burde vært invitert til høgskolen, så studentene hadde fått prøvd ut ideer på relevante mottagere, og ikke bare på motiverte medstudenter. Erik foreslår også et valgfag, hvor de som har tenkt seg videre på masternivå kan velge den tyngste anatomien og fysiologien, mens de andre kan velge det som er mer relevant for ungdomsskolen, eksempelvis mer fagdidaktikk.

Erik mener det var samsvar mellom teoriundervisning og praktisk undervisning, for eksempel at de gikk gjennom ting i klasserommet, og fikk prøvd det ut i praksis. Faglærerne i turn og stup var de flinkeste i så måte. Han mener dog at man kunne gått mer inn på hvilke muskler som benyttes når man er i aktiviteten. Lettere å huske å lære de da, mener han. Han føler det meste av det han lærte var nyttig, men nevner likevel noe han ikke har hatt så mye bruk for: *”Skal jeg si noe, så må det bli en del av anatomien, for eksempel med muskler, hvor de startet og sluttet, og alt det der.”*

Petter: Skolepraksisen fortonet seg som en vikartime!

Det var læreravhengig hvilket fokus som dominerte undervisningen på kroppsøvningsstudiet, sier Petter. Det varierte på dette studiet. Noen hadde fokus på egenferdighet, mens andre hadde fokus på det praktisk–metodiske. Han uttaler at han synes det var mye fokus på opplæring i egenferdighet, men at dette var bra.

Han mener selv han er et bedre øvingsbilde i dag, takket være utdanningsåret i kroppsøving, og da i første rekke på aktiviteter han ikke kunne så godt tidligere: *”Ja, det vil jeg absolutt si. Det er veldig mange aktiviteter jeg ikke hadde erfaring med før, og som jeg nok ikke hadde fått noe kjennskap til om jeg ikke hadde gått kroppsøvningslærerutdanningen. Tenker da i første rekke på dans, turn og basket. Fikk utviklet meg en del i disse emnene.”* I de idrettene han hadde gode forkunnskaper, hadde han minst utvikling.

Petter synes langt fra all undervisning ble presentert med tanke på at man skulle lære å lære bort: Samtidig erkjenner han at: *”det kan jo være at fokuset mitt var litt feil når jeg gikk der også da, at jeg tenkte for lite på hvordan jeg skulle bruke stoffet videre.”* Du tror ikke lærerne hadde oppfatningen av at dere som studenter skulle lære å bli lærere gjennom å observere dem, ble Petter så spurt: *”Hm. Nei. Det har jeg ingen klare formeninger om. Det ble i alle fall aldri poengtert fra lærernes side at det var målet deres da. Har i grunnen ikke tenkt så mye på det, men jeg tror nok kanskje at på et vis har jeg blitt påvirket av de lærerne som jeg hadde i studietida.”* Han uttaler samtidig at han er tvilende til om lærerne er dette bevist når de underviser.

Petter hevder han er fornøyd med praksisoppholdet på et helsesportssenter, men skolepraksisen var under enhver kritikk, omtrent som en vikartime hevder han: *”Det ble ikke noe helhet i det. Det var kjempestor forskjell på den praksisen jeg hadde de 3 første årene på allmennlærerutdanningen, og den jeg hadde på kroppsøvningslærerutdanningen. Den var helt uten sammenheng, mål og mening.”* Skulle han gitt skolen råd med tanke på forbedring, måtte det bli på praksisdelen, uttaler han: *”Praksisen kunne de vel jobbet litt mer med, for å få en bedre sammenheng. Den er for dårlig. Hvis du først er i praksis og skal ha kroppsøvningsundervisning, da bør du få flere timer innenfor flere trinn, innenfor samme skole. Oppfølgingen burde også bli bedre. Mer respons på de timene man har.”*

Han hevder at studiet, og lærerutdanningen ellers, har bare liten betydning for hvordan han i dag føler han kommuniserer med elevene. Tidligere erfaringer fra andre yrker, samt nåværende jobb har større betydning. Erik føler likevel han var skikket til jobben som kroppsøvlingslærer etter studieåret. Han skjønner bedre i dag de fagdidaktiske valg lærerne foretok, og ser i dag at ting han da ikke hadde sansen for, likevel kommer godt med. Petter tror ikke det fullt ut går an å forberede studentene på jobben som lærer: *”Alle som jobber som lærer vet at man ikke kan bli fullt forberedt på lærerjobben før man har vært ute og jobbet selvstendig som lærer. I alle fall kan jeg ikke skjønne at det skal gå an. Alle situasjoner fortoner seg ulikt, og man må vel erfare selv hvordan disse skal håndteres.”*

Petter mener lærerne delvis klarte å relatere teorien til en praktisk setting, men at det var både og med felles mål for undervisningen og kommunikasjon mellom lærerne. Dette er personavhengig, tror han: *”Må vel si det var både og. Innimellom så virket det sånn at de jobbet mot samme tingen, andre ganger igjen virket det ikke som det var noen kommunikasjon mellom lærerne, og de jobbet helt separat, virket det som.”*

Thea: Du lærer vel først når du er ute i jobb hva det vil si å være lærer!

Thea sier veldig klart at det var et egenferdighetsfokus på undervisningen på kroppsøvlingsstudiet. Hun ser hensikten i dette, men mener at en lærerutdanning burde hatt mer fokus på å forberede studenten på lærergjærningen: *”Det er greit å beherske ting selv, men som lærerforberedende utdanning synes jeg godt det kunne vært mer fokus på metode, for eksempel.”*

Thea synes selv hun ble et bedre øvingsbilde gjennom studiene, og mest nytte hadde hun av det hun kunne lite av fra før som for eksempel i turn og ballspill: *”Det jeg syntes var kjedelig var det jeg kunne dårlig. I ettertid viser det seg nå når jeg jobber at dette er de jeg kanskje har mest bruk for.”*

Praksisoppholdet på et helsesportssenter synes hun var kjempebra, men savner annen type praksis en det som ble gjennomført: *”Også hadde det vært best om vi kunne fått klasser til institusjonen, og fått prøvd ut undervisningsoppleggene vi planla for dem, istedenfor på medstudenter.”* Dette mener hun ville vært mer realistisk. Hun er dog usikker på om praksis faktisk kan bli helt realistisk: *”Du lærer vel først når du er ute i jobb hva det vil si å være*

lærer. Tror det ville vært vanskelig å sette seg inn i hvordan det ville blitt mens jeg gikk på skole ja. Det blir noe helt annet med jobben som lærer.”

Det hun kan om å kommunisere med elever har hun oppøvd flere steder, men mest ute i jobb, sier hun: *”En lærer hvordan en skal kommunisere med barn i løpet av lærerskolen, men den største læringen har man etter at man kommer ut i jobb. Bli en egen måte å interagere med elevene.”* Hun tilføyer dessuten at kommunikasjonsevnen vel utvikler seg over tid.

Hun ser annerledes på kroppsøvningsstudiet etter noen år i jobb, og forstår i dag bedre de fagdidaktiske valg lærerne foretok: *”Tror nok de visste hva vi ville få bruk for som lærer. Gjorde de det så er det jo bra av lærerne på utdanningen da.”* Hun er usikker på om lærerne var bevist på at studentene skal lære gjennom å se på deres undervisning: *”Det har jeg ikke reflektert særlig mye om. Tror ikke de var bevisst det. I alle fall var det ingen av lærerne som sa noe om dette. Om de likevel er beviste på dette er det jo bra, men da hadde det jo vært greit og sagt det til studentene slik at vi hadde vist om, og tenkt over det tror jeg.”*

Thea angret i det hele tatt på at hun ikke var mer aktiv i fagene hun behersket dårlig. Svømming og ballidrettene samt turn er det hun føler hun har hatt best nytte av undervisningsmessig. Dette er da også de idrettene hun uttaler at hun behersket dårligst i utgangspunktet.

Det å jobbe direkte med barn mener hun det burde vært mer av på studiet, slik at det ble mer yrkesnært: *”Vi burde ha jobbet mer med barn og litt mer grunnleggende om hvordan vi skal legge opp ting for barn.”* Thea sier det er svømming og dans hun føler hun har hatt aller mest bruk for i ettertid. Minst utbytte hadde hun av anatomi- og fysiologiundervisningen.

Hun er usikker på om hun synes det var et felles mål med hele utdanningen, og hevder at lærerne stilte ulike krav: *”Ferdighetsprøvene var det forskjellige krav på, alt etter hvilken lærer som hadde emnet. Mener de burde samarbeidet bedre, og vært mer konsekvent. Det virket som om de fleste lærerne hadde mål om at vi skulle bli flinke i idretten, mens noen igjen nok fokuserte på at vi skulle bli gode lærere. Så man kan kanskje ikke si at det var felles mål nei.”*

5.0 DRØFTING

Hva sa de så egentlig til meg om læring av profesjonskunnskap? De sa ganske forskjellige ting, men hadde klare og til dels sterke meninger i forbindelse med både opplæringen i praktisk-metodisk kunnskaper og ferdighetsopplæringen i idrett og dans. Meningene om opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper varierte fra å være generelt fornøyd (Erik), til de som var helt misfornøyd (Eline og Petter). Eline uttalte nokså sterkt at praksisopplæringen var komisk, mens Petter sa at skolepraksisen fortonet seg som en vikartime. Meningene var særlig sterke om skolepraksisen. Eline hadde faktisk ikke ordinær skolepraksis i det hele tatt, og var meget kritisk til det. Dessuten var alle unntatt Erik opptatt av en manglende sammenheng mellom teoriundervisning i emner som bevegelses- og treningslære, anatomi og fysiologi og praktisk-metodisk opplæring.

Når det gjelder ferdighetsopplæringen i idrett og dans, sa de at de hadde best utbytte av praktisk undervisning i idretter og danser der de på forhånd ikke kunne så mye. Erik sa han hadde godt utbytte av opplæringen i dans og turn, mens Petter framhevet dans, turn og basketball. Thea sa at undervisningen i svømming, ballidretter og turn var mest nyttig. Eline hadde ingen klar oppfatning. Thea og Eline var kritisk til at opplæringen i egenferdigheter ble vektlagt så sterkt, mens Erik og Petter fant det mer passende. Thea og Eline savnet større innslag av undervisningsmetodiske tilnærminger, som i større grad kunne overføres til en yrkessituasjon. Alle framhevet imidlertid at nettopp det å lære en idrett eller dans, er noe de føler de har mest bruk for i den daglige jobben som lærer. De sa at de gjennom å beherske en aktivitet selv, setter elevene i en bedre læringssituasjon.

Alt i alt oppfattet jeg på den ene side til dels sterkt kritiske innvendinger til opplæringen i så vel praktisk-metodiske kunnskaper som egenferdigheter i idrett og dans, men på den annen side fikk jeg et inntrykk av at lærerne også var fornøyd med utdanningsåret. Erik, for eksempel, virket å være godt fornøyd. De påpeker flere ting som var nyttig, og de fortalte om god opplevelse og positive erfaringer.

Intervjuene blir i denne delen sett opp i mot mitt teorifundament, som er det todimensjonale syn på læring av profesjonskunnskaper. Først velger jeg å se på en ting som lærerne var opptatt av i den praktisk-metodiske opplæringen, nemlig skolepraksisen. Deretter ser jeg på

undervisningen i teoretiske emner. Så ser jeg på læring av ferdigheter i idrett og dans. Til slutt sammenfatter jeg det hele rundt det kritiske spørsmålet som kan stilles om kroppsøvningsstudiet er full forberedelse til lærerarbeidet som venter i framtidig yrke, og lar på denne måten drøftingen munne ut i et synspunkt på teori om læring av profesjonskunnskap i studietiden. Som leseren vil se, er mitt hovedfokus på ferdighetsopplæringen i idrett og dans.

Dette betyr at jeg har brukt intervjuene på en helt bestemt måte til å velge ut hva jeg ser som mest interessant å drøfte. Slik sett ser jeg bort fra andre ting, som også kan være relevante. Men jeg er åpen på at dette er gjort i mine øyne, og ikke nødvendigvis slik andre ser det. Som nevnt er det viktig for meg å ikke stenge for flertydighet, men åpne for andre mulige forståelser i det teoretiske feltet jeg befinner meg. Men jeg ønsker å si at jeg har latt intervjumaterialet modnes over ganske lang tid, og jeg har bestrebet meg på å gjøre mitt valg etter beste skjønn og anstrengelse.

Skolepraksis

Meningene var altså delte om opplæringen i praktisk-metodiske kunnskaper, men respondentene sa at de ønsket mer skolepraksis, og en bedre strukturert og organisert praksis. De svarte direkte at de ønsket en mer relevant og virkelighetsnær praksis, enn hva tilfellet var. De pekte også på at faglærerne ved høgskolen i større grad burde vært mer delaktige i periodene med skolepraksis. Mer tilbakemelding fra øvingslæreren i skolen er dessuten noe respondentene savnet. Som en kommentar bør sies at synspunktene fra Eline og Petter er urovekkende for en lærerutdanning. Flere respondenter rapporterte at det var generelt dårlig oppfølging og hjelp fra øvings- og høgskolelærerne, og at de i stor grad ble overlatt til seg selv.

Det som skjer når studentene opplever å være overlatt til seg selv, er at de opplever en læringsprosess som blir sviktende fordi opplæringskonteksten mangler viktige kontekstmarkører, jfr. det todimensjonale syn på læring. Dette kan få uheldige følger. Det er uheldig at de gjennomfører undervisningsopplegg som øvings- eller høgskolelærere (praksisveiledere) ikke er en del av, fordi viktige elementer i læringsprosessen faller ut. Studentene får rett nok nyttige tilbakemeldinger av elevene, som også fungerer som kontekstmarkører, men de savner oppfølging fra praksisveiledere. De savner respons og gode råd fra praksisveilederne, og de ønsker å dra bedre nytte av deres kyndige kompetanse. For å

kunne komme med konstruktive tilbakemeldinger og være i dialog med studentene, bør veileder være til stede og delaktig.

Dette er beklagelig, fordi det egentlig ligger til rette for gode læringsprosesser i en slik øvingssituasjon, ettersom lærerstudentene er bevisst på egen rolle er lærer, og ikke noe annet, som de kan være forstyrret av i ordinær undervisning ved høghskolen. De trenger heller ikke bruke krefter på å avklare sin rolle, fordi konteksten de befinner seg i er klart definert. I tillegg står profesjonskunnskaper sentralt i læringskonteksten. Dessuten har lærerstudentene og praksisveiledere samstemt oppfatning av opplæringsens hensikt, noe som betyr at kommunikasjonen mellom partene er utvetydig. Paradoksalt nok blir altså læringsprosessen sviktende fordi praksisveilederne, som har et hovedansvar for at skolepraksisen fungerer etter intensjonen, er for lite aktive overfor studentene i den faglige dialogen som lærerstudentene er avhengige av.

Så, hvilket synspunkt på teori om læring av profesjonskunnskaper ser jeg på bakgrunn av dette? Jo, jeg ser hvor viktig det er at dialogen mellom studentene og praksisveilederne fungerer godt, og at det er uheldig å føle seg overlatt til seg selv. Det er selvfølgelig ikke mulig at faglærerne ved høghskolene skal være tilstede under samtlige timer i en students skolepraksis, men høghskolelærere og øvingslærere bør sammen kunne følge opp bedre enn det som ble rapportert fra respondentene, når en tenker på betydningen av deres rolle for studentenes læringsprosesser. Det er aktuelt å evaluere timene mer grundig, gi råd til planlegging av neste undervisning, og være mer bevisst på sin viktige rolle i dialogen med studentene.

Teoretiske emner og praktisk undervisning

Det samme synspunktet ser jeg også på bakgrunn av respondentenes meninger om undervisningen i de teoretiske emner og den praktiske undervisningen. Ideelt sett skal studentene se en kobling mellom de teoretiske emnene og den praktiske undervisningen i kroppsøvingstudiet, fordi det vil kunne betraktes som læringsmessig gunstig når teoretisk fagstoff belyser praktisk undervisning. Men respondentene uttalte at koblingen mellom teoristoff og praktisk undervisning i mange tilfeller var fraværende. Respondentene nevnte mangel på samarbeid mellom faglærerne som en mulig årsak, eller at faglærere ikke var flinke nok i undervisningen til å belyse koblingen (Eline og Petter). For faglærere kan koblingen

mellom teori og praktisk undervisning være selvsagt og åpenbar, men for studenter er det ikke like lett.

En mulig grunn til at respondentene ser dette som problematisk, kan være at faglærere betrakter fagstoffet fra sitt eget ståsted, og ikke er bevisst på studentenes ståsted. Her er det viktig å se studentperspektivet. Det vil være helt avgjørende å få studentene til å forstå sammenhengen mellom teori og praksis for at studentene skal kunne se og anvende teoristoffet i en praktisk sammenheng. Men det som synes selvsagt for en rutinert lærer med mange års erfaring, vil ikke i like stor grad være selvfølgelig for en student med et mer begrenset faglig grunnlag. En god dialog med studentene vil imidlertid avdekke læringsproblemene, fordi det vil komme fram gjennom dialogen om studentene forstår fagstoffet. Dessuten vil det hjelpe dersom faglærerne gjør som Eline og Petter sier, nemlig at de samarbeider bedre på tvers av teoriemner og praktisk undervisning, og viser bedre felles forståelse av studiets hovedmål.

Egenferdigheter i idrett og dans

Thea og Eline sa at opplæringen i egenferdigheter i idrett og dans ble for sterkt vektlagt etter deres mening, mens Erik og Petter fant det mer passende. Erik syntes det var passende fordi han likte å være idrettsaktiv selv og drive på i de praktiske timene. Samme motiv kunne jeg også se hos Petter. Men alle respondentene sa at det de lærte av idretter og danser, er noe av det de har hatt mest bruk for i den daglige lærerjobben, særlig i aktiviteter de ikke behersket så godt fra før.

Det de samtidig sa, er at det er viktig å beherske idrettslige aktiviteter og danser, for å sette elevene i en god læringssituasjon i kroppsøving. De virker altså meget bevisst på hvor viktig det er å ha egenferdigheter i idrett og dans når de uttaler seg nå i ettertid. Dette kan bety flere ting, men for meg er det først og fremst en ting som kommer klart fram, nemlig at fagdidaktisk innsikt kom sigende etter hvert som de fikk praktiske erfaringer i yrkeslivet etter endt utdanning, og at nytt lys ble satt på erfaringene fra studieåret i ettertid. Det ser altså ut til at lærerne erfarte at det var nyttig likevel med sterk vektlegging av idretts- og danseferdigheter i kroppsøvningsstudiet, men de skjønnte det ikke mens de var studenter.

En grunn til dette kan være at de i ettertid oppdaget at kroppsøvningsfaget inneholder et bredt spekter av idretter og danser, og at nasjonal læreplan i kroppsøving (L06) er forpliktende på

dette grunnlag. De kan altså ikke avgrense seg til noen få aktiviteter i undervisningen. De oppdaget kanskje også at det å undervise på ungdomstrinnet stilte krav til egne ferdigheter i idrett og dans på et høyere nivå enn forventet. Dessuten erfarte de muligens tilfeller av at elevenes ferdighetsnivå på ungdomstrinnet faktisk var ganske høyt i enkelte idretter og danser, slik at de selv måtte strekke seg ferdighetsmessig. Det kan med andre ord ha skjedd at lærerne har erfart at de kunne ønsket seg bedre ferdigheter selv for å kunne realisere sine pedagogiske hensikter, og at de gradvis har blitt mer oppmerksom på nytten av å beherske mange idretter og danser.

Hva innebærer dette for synspunkt på teori om studenters læring av profesjonskunnskaper? Jo, at det er viktig å forberede studentene på at læringsprosessen tar en ny vending i det øyeblikk yrkeskarrieren starter. Som nyutdannet så respondentene behovet for noe de ikke så tidligere, nemlig behovet for å beherske idretter og danser i større utstrekning.

På en måte er det svært logisk at læringsprosessen tar en slik vending i det yrkeskarrieren starter. En årsak til dette er at det ikke kan forventes at studentene greier å sette seg inn i yrkeslivets reelle praksissituasjoner som en slik erkjennelse forutsetter. Det er umulig å se omfanget av alle praktisk-metodiske utfordringer som de nyutdannede møter mens de er studenter. Det kan således være greit å overlate til faglærerne ved høgskolen å definere hva studentene trenger av faglige og didaktiske kunnskaper i yrkeslivet, og stole på at studentene oppdager i ettertid, slik som Thea, at lærerne *”visste hva vi ville få bruk for som lærer.”*

Men denne holdningen fører etter min mening med seg en undervurdering av læringspotensialet som studentene har i utdanningstiden. Holdningen bør derfor problematiseres. Det bør etter min mening være mulig at studentene bekler to roller samtidig under oppøvingen av egenferdigheter i idrett og dans, slik at fokuset på det å undervise i det de selv øver opp ferdigheter i, også får plass. Imidlertid er dette en krevende intellektuell øvelse for studenten, fordi det stilles høye krav til studenters bevissthet på praktisk-metodisk anvendelse.

Hvordan kan dette gjøres? Jo, en mulighet er å gi relasjonsaspektet mellom studentene og faglæreren større oppmerksomhet i selve undervisningen, og la det todimensjonale læringssynet få bedre posisjon. Sosiale relasjoner gir som oftest koden for hvordan innholdet i kommunikasjonen mellom mennesker skal tolkes (Kvernbekk, 2005). Studentene vil dermed kunne lære flere ting samtidig i ferdighetsopplæringen dersom innholdet gis flere betydninger

av dem som er involvert, for eksempel også en betydning som innlemmer praktisk-metodisk tenkning. De lærer eksempelvis idrettslige ferdigheter, men samtidig lærer de også noe om sin egen rolle som student, en som lærer noe under ledelse av en høskolelærer. På denne måten vil de kunne lære noe av høskolelærerens atferd og tanker omkring egen undervisning, dersom høskolelæreren er åpen for det.

Intervjuene gir meg et bestemt inntrykk av at lærerne ikke ble innført i fagdidaktisk tenkning i særlig grad i forbindelse med ferdighetsopplæringen i idrett og dans. Da jeg spurte intervjupersonene om de tror de har lært noe om fagdidaktikk i ferdighetsopplæringen, så hadde samtlige behov for god tid til å reflektere. De sa at de nok har lært noe, men de klarte ikke å sette presise ord på hva de har lært. Det de heller sa, var at de ikke var bevisst på dette når de studerte. Altså er det lite som tilsier at de hadde en todimensjonal læringsprosess under ferdighetsopplæringen. Et unntak er Erik, men han sa at han oppdaget fagdidaktiske problemstillinger selv, ikke at faglæreren tok det opp direkte. Min mening er at det hadde vært nyttig for studentene å være oppmerksom på læring av profesjonskunnskap gjennom å observere en erfaren kroppsøvingslærer i praksis, og reflektere rundt dette. I hver leksjon kan det nemlig være innbakt mye praktisk-metodisk kunnskap, som er relativt enkelt å få øye på for studentene. Studentene lærer en aktivitet, samtidig som det er lærerforberedende å observere læreren i virksomhet. De lærer en aktivitet som vil bli prøvd på eksamen, men samtidig lærer de metode og undervisningsgrep de vil få bruk for i framtiden.

Høskolelærerens opptreden kan gi råd og tips om hvordan studenten bør opptre når han selv skal ut i lærerjobben.

En viktig del av opplæringen blir dermed bevisstgjøring på undervisning av skoleelever i idrett og dans. Dette kan gjøres ved at faglærerens didaktiske handlinger og refleksjoner settes i en videre kontekst enn det som studentene ellers ville gjort. Det som skjer er at det legges et abstraksjonsnivå som omfatter elevene i skolen for å gi faglærerens fagdidaktiske handlinger og refleksjoner to lag av mening (jfr. Kvernbekk). Det første laget er studentenes ferdighetsøving og tilhørende prestasjonskrav, mens det andre laget er nytten av dette for framtidig lærerarbeid. Dersom faglærerens didaktiske valg kommenteres og begrunnes overfor studentene, problematiseres vedkommendes profesjonskunnskaper, og studentene føres inn i høskolelæreres verden. Høskolelæreres verden kan ligne mye på grunnskolelæreres verden. De generelle overveielser som høskolelærere gjør i forberedelsen til undervisningen kan være lik de overveielser en lærer i skolen ville gjort, og de didaktiske

valgene høgskolelærere foretar, kan være relevant også for lærere i skolen. Det som oppnås er en innføring i begreper som er sentrale i all undervisningsplanlegging og – gjennomføring, og studentene får kjennskap til en kyndig lærers didaktiske tenkning. Dessuten får studentene bedre anledning til å høste lærdom av gjennomtenkt praktisk utførelse av profesjonskunnskap.

Ut fra respondentenes uttalelser i denne undersøkelsen kan det altså synes som at dette aspektet ikke var bevisst i noe av undervisningen de fikk. Studentene kjente lite til de intensjoner læreren hadde med undervisningen, og var i liten grad deltagende i fagdidaktisk tenkning som kunne tilknyttes undervisningen. De hadde heller ikke særlig høg bevissthet på høgskolelærernes utførelse av profesjonskunnskap. Kanskje kan noe av frustrasjon jeg la merke til hos respondentene om ferdighetsopplæringen i idrett og dans skyldes at faglærere ikke lyktes i tilstrekkelig grad å sette studentene inn i læringsperspektivet de valgte for opplæringen. Kanskje ville noe av frustrasjonen vært forebygget dersom læreren i større grad hadde forklart sine fagdidaktiske valg, og gjort studentene bevisst. Da unngås en selvrefleksjon som Thea hadde. Hun angret på at hun ikke var mer aktiv i aktivitetene hun behersket dårlig.

I en lærerutdanning er det viktig å formidle funksjonell kunnskap som er relevant for læreryrket. For å få dette til, må det i henhold til et todimensjonalt læringssyn, være god kommunikasjonen mellom faglærere og studenter. Faglærere og studenter skaper læringskontekster sammen. For at faglæreren best mulig skal lykkes i å bevisstgjøre studentene på nytten av innsats og pågangsmot i for dem nye aktiviteter, er det derfor viktig at han ser studenten som en sentral aktør, og at de ideelt sett, sammen skaper læringssekvensene. Studentene bør få erfare at de faktisk har bruk for alle de aktiviteter og øvelser de blir presentert for. Dette vil kanskje best gjøres ved at studentene får prøve hvordan det faktisk er å være lærer. Kanskje vil en tidlig praksisperiode i skolen, hvor studentene får prøvd ut og erfart, være nyttig. Det er ikke meningen at studentene skal bestemme innholdet i fagplanen, men de bør forstå hvorfor de presenteres for idrettene og dansene i studiet. Det vil variere hvilke aktiviteter studentene har best kjennskap til, så dette krever en kartlegging rett etter at studentene begynner på studiet. I denne undersøkelsen er dans, turn og svømming eksempler på idretter som studenter ikke hadde så gode kunnskaper i ved starten av studiet.

Forberedelse til å være kun delvis forberedt?

Man kan diskutere om et kroppsøvningsstudium på 60 studiepoeng vil kunne forberede studentene helt på den jobben de møter som ferdig utdannede lærere i dette faget.

Respondentene i denne undersøkelsen sier at det er meget vanskelig. Men kanskje bør ikke dette være studiets mål heller. Studiet skal forberede til yrket, men det er vanskelig å gi annet enn gode smakebiter på den jobben de snart skal gå inn i. Læreryrket er et vanskelig yrke å forberede studentene til, fordi hver undervisningssituasjon en lærer opplever vil kunne arte seg forskjellig, og det finnes sjelden ferdiglagde didaktiske oppskrifter på forhånd. Det er derfor opplagt at skal man bli en god lærer, så må man gjøre erfaringer selv, og lære av erfaringene. Dette uttales også direkte av en av lærerne. Man kan som lærer ved en høyskole *snakke* (min utheving) aldri så mye om hvordan det er å være lærer, men det er først når man er ute i jobb, man erfarer hvordan jobben er, sier Thea. Dette forklarer vel også respondentenes ønske om mer praksis, og for den del kan kanskje mer praksis være med på å gjøre utdanningen mer virkelighetsnær og bedre.

Hva skal de så forberedes til? Gjennom denne studien finner jeg gode holdepunkter for å si at kroppsøvningsstudiet ikke kan gjøre studentene fullt forberedt på lærerjobben, men heller godt forberedt på at de kun er delvis forberedt. Som nevnt viser tidligere studier at kroppsøvningslærere tilegner seg profesjonskunnskaper i høg grad gjennom praktiske yrkeserfaringer, mens lærerutdanningen er en kunnskapskilde som får mindre betydning etter hvert som praksiserfaringer oppøves i læreryrket. Uttalelser fra lærere i denne intervjuundersøkelsen understøtter dette. Altså er de første yrkesaktive år en intensiv læringsprosess, som sannsynligvis hører yrkeslivet til, og som bare delvis kan konstrueres i studietiden. Jeg har forsøkt å gå kritisk inn på hvordan kroppsøvningsfaget som del av lærerutdanningen fungerer profesjonsforberedende på denne bakgrunn, og funnet ut at det er viktig å formidle til studentene at de skal forberede seg godt i studietiden, men ikke tro at de skal lære å håndtere alle situasjoner de møter i framtidig profesjonsutøvelse på en alltid like god måte. Derimot skal de forberede seg på at en viktig læringsprosess står foran dem i de første arbeidsårene, og at læringen av profesjonskunnskaper tar en ny vending når studentene starter i lærerjobb.

6.0 AVSLUTNING

Jeg har valgt å belyse et års kroppsøvingstudium gjennom intervjuer med fire lærere, som ser tilbake på eget studieår i kroppsøving. Intervjumaterialet er brukt som grunnlag for å drøfte teori om kroppsøvingstudenters læring av profesjonskunnskaper mens de er studenter, på bakgrunn av en vitenskapsteoretisk posisjon som står i kontrast til tradisjonell positivistisk posisjon i samfunnsvitenskapen. Min forskning tilhører en forskningstradisjon som gir en subjektiv kunnskapsproduksjon i form av en tolkende forståelse av et fenomen.

Jeg har forsøkt å gi til kjenne synspunkter på teori om læring av profesjonskunnskaper ved å belyse opplæringen av praktisk-metodiske kunnskaper og egenferdigheter i idrett og dans. Mine synspunkter omfatter særlig fire ting: Læring av profesjonskunnskaper har for det første en dialektisk grunnstruktur, som skapes av studenter, høgskolelærere og øvingslærere i fellesskap. For det andre er god faglig dialog mellom partene avgjørende for en god læringsprosess. For det tredje er det viktig at praktisk-metodiske kunnskaper inngår i dialogen i alle deler av studiet, i så vel teoretisk som praktisk undervisning, og at et sentralt element som egenferdigheter i idrett og dans ikke blir isolert. For det fjerde er profesjonskunnskap i studietiden foreløpig kunnskap, fordi læringen av profesjonskunnskap tar en ny vending i det øyeblikk den nyutdannede starter yrkeskarrieren. Særlig utvikles bevisstheten sterkt på nytten av egenferdigheter de første yrkesårene. Derfor må studentene få lov til å gå naturlige etapper på veien mot velutviklede profesjonskunnskaper. Vi bør huske på at studentene mangler mye kunnskap om lærerjobben, ettersom reelt lærerarbeid ikke har plass til å bli øvd i særlig omfang i utdanningsåret.

På den annen side gir et syn som innlemmer praktisk-metodisk kunnskap i alle deler av studiet grunnlag for å gjøre overgangen til yrkeslivet mer smidig, og de nyutdannede faktisk bedre forberedt. Ett aspekt er at ferdighetsopplæringen i idrett og dans blir bedre tilknyttet profesjonsutøvelsen, og forbereder studentene på faktisk nytte av å beherske et bredt spekter av idretter og danser i læreryrket. Ett annet aspekt er de blir bedre mentalt forberedt på at de går inn i en intensiv læringsprosess i de første arbeidsårene, som det vanskelig å konstruere i studietiden. Til tross for dette må det vel være viktig for utdanningsinstitusjonene å bevisstgjøre studentene på framtidig yrkesutøvelse allerede tidlig i studiet. Det virker riktig at

de skal lære et bredt spekter av ferdigheter i idrett og dans, og det er også fornuftig at de skal lære kunnskap i teoretiske emner. Parallelt bør de imidlertid lære praktisk-metodisk anvendelse, i større utstrekning enn det respondentene i min undersøkelse rapporterer. Jeg mener at et todimensjonalt syn på læring av profesjonskunnskaper i alle deler av utdanningen vil tjene til at dette skjer, og det bør være mulig å innlemme fagdidaktiske problemstillinger i større grad enn det de fire lærerne opplevde.

Så kan alle selvsagt hevde at et todimensjonalt syn faktisk ligger til grunn for all opplæring, også ved andre høyskoler, ettersom det er nedfelt i studienes fagplaner. Noen kan derfor tilbakevise min påstand innledningsvis om at det er et uutnyttet potensial i opplæringen av egenferdigheter i idrett og dans på grunn av at studenters læring er endimensjonal. Men det at det er formulert i en fagplan, gir ingen garanti for at det følges opp i planleggingen, og ikke minst gjennomføringen av opplæringen. Det forutsetter nemlig faglærere som sammen er enige, og utformer felles hovedmål for emnene det undervises i. Denne studien har fått fram eksempler på at dette ikke er så lett å få til, og det gir heller ingen garanti for at studentene oppfatter todimensjonaliteten. Det har denne undersøkelsen også gitt dokumentasjon på. Derimot har undersøkelsen gitt eksempel på at studenter selv oppdager nytten av denne ferdighetsøvingen, og selv tenker todimensjonalt, uten at de er blitt undervist todimensjonalt. Dette bør være til ettertanke.

En forskningsprosess i form av undring, undersøkelse, fortolkning og forståelse opphører i prinsippet aldri. Jeg måtte allikevel bestemme meg for et punkt hvor jeg oppsummerte, vendte tilbake og la fram min subjektive forståelse for omverden. Det har jeg gjort i form av denne oppgaven. Håpet er da at dette er en utviklet forståelse, som har nytte for andre. Som del av arbeidet har jeg beskrevet et kriteriesett for bedømming av min forskning. Så er spørsmålet om jeg har lyktes i og ikke stenge for flertydighet, men åpne for annen forståelse. Det blir opp til leseren å bedømme, men jeg kan prøve å hjelpe til. Samtidig som jeg har prøvd å utvikle et læringsperspektiv som vektlegger den sosiale interaksjonen mellom studenter og lærere, har jeg sett et individualisert læringsperspektiv vokse fram parallelt. Hva tenker jeg på? Jo, den intellektuelle øvelsen det er å bekle to roller samtidig i studieåret for kroppsøvingstudentene, og at det i blant stilles ganske høye kognitive krav til studentene under ferdighetsopplæringen i idrett og dans for at de skal utvikle praktisk-metodisk kunnskap samtidig. Dette teoriperspektivet er det mulig å utvikle videre, i den betydning at det todimensjonale læringsynet kan utfylles av sosial- kognitiv læringsteori, for eksempel teori

om selvregulert læring (Bråten, 2002). Denne teorien tar hensyn til karakteristika ved person og kontekst på den ene siden, og individers læringsresultat eller prestasjoner på den andre. Man antar at kjennetegn ved de lærende og læringsmiljøet har betydning for de lærendes selvregulering, som i sin tur påvirker de lærendes prestasjoner direkte. Det beskrives tre sykliske faser i selvregulert læringsteori: 1) aktivering og planlegging, som foregår før selve læringsforsøket, 2) strategibruk og viljestyring, som foregår under selve læringsforsøket, og 3) refleksjon og reaksjon, som foregår etter læringsforsøket (ibid). Det sykliske aspektet kommer fram ved at prosessene i fase 1 påvirker prosessene i fase 2, men fase 2 påvirker fase 3. Prosessene i fase 3 påvirker prosessene i den første fasen under påfølgende læringsforsøk, og fullfører en selvregulerende syklus. Det man kan oppnå med dette, er bedre forståelse av de intellektuelle kravene som stilles under vekslingen mellom to viktige oppmerksomhetsområder for studentene, de to perspektivene for læring som er beskrevet i denne oppgaven.

REFERANSER

Annerstedt, C. (2001): Idrottsdidaktisk forskning och god undervisning, i: Annerstedt, C. (red): *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg, Multicare Förlag og Forlaget Hovedland, s. 155-172.

Annerstedt, C. (2001): Professionalism och idrottslararens kompetens, i: Annerstedt, C. (red): *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg, Multicare Förlag og Forlaget Hovedland, s. 191-216.

Bråten, I. (2002): Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. Bråten, I. (red): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk forlag, s. 164-193.

Dowling Næss, F. (1998): *Tales of Norwegian Physical Education Teachers; a Life History Analysis*. Oslo, Norges Idrettshøgskole. Doktorgradsavhandling.

Dysthe, O. (red.) (2001): *Dialog, samspel og læring*. Oslo, Abstrakt forlag.

Graber, K. (2001): Research on Teaching in Physical Education, i: Richardson, V. (red): *Handbook of Research on Teaching*, American Educational Research Association, fourth edition, s 491-519

Gustavsson, B. (2000): *Kunnskapsfilosofi*. Tre kunnskapsformer i historisk belysning. Stockholm, Walström och Widstrand.

Hastie, P. (2003): Sport Education, i: Laker, A. (ed): *The Future of Physical Education*. London, Routledge.

Kerry, D. & Armour, K. (2000): Sport Sciences and the Promise of Phenomenology: Philosophy, Method, and Insight, *Quest*, 52, s. 1-17

Kruuse, E. (2003): *Kvalitative forskningsmetoder – i psykologi og beslægtede fag*. Virum, Psykologisk forlag.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Ad Notam Gyldendal.

Kvernbekk, T. (2005): *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Oslo, Fagbokforlaget.

Kårhus, S. (2004): Lærerutdannere, skolefaget kroppsøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1.

Læreplan for grunnskole og videregående opplæring (2006). Kunnskapsdepartementet.

McCaughy, N. & Rovegno, I. (2003): Development of Pedagogical Content Knowledge: Moving from Blaming Students to Predicting Skillfulness, Recognizing Motor Development, and Understanding Emotion, i: *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, Champaign, Human Kinetics Publishers, s. 355-368

Rønholt, H. (2001): Mera om lararkompetens och reflektion, i: Annerstedt, C. (red): *Idrottsundervisning. Ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg, Multicare Förlag og Forlaget Hovedland, s. 217-226.

Smith, B. & Sparkes, A. (2005): Analyzing Talk in Qualitative Inquiry: Exploring Possibilities, Problems, and Tensions. *Quest*, 57, s. 213-242.

Sparkes, A. (1992): *Research in Physical Education and Sport : exploring alternative visions*. London, Falmer Press.

Steinsholt, K. (2004): *Steinsholt Live*, Trondheim, Tapir akademisk forlag

Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse*, Bergen, Fagbokforlaget.



Invitasjon til å delta i forskningsprosjekt om kroppsøving.

Forskningsprosjektet tar for seg den nyutdannede læreren som har kroppsøvingslærerutdanning 60 studiepoeng som en del av sin lærerutdanning. Det er planlagt å få med respondenter som ikke har jobbet i skolen lengre enn maksimalt 4 år. Det er også avgjørende at respondenten underviser eller inntil nylig har undervist i kroppsøving på ungdomstrinnet.

Målet med forskningsprosjektet er å få respondenten til å reflektere vedrørende egen kroppsøvingslærerutdanning, og se denne opp mot den situasjonen de i dag er i som lærer. Det vil også bli satt på fokus ved kroppsøvingslinja, og hvilke typer undervisning som er den dominerende.

Jeg er student ved Høgskolen i Nord- Trøndelag, og er i gang med en master i kroppsøving. Min veileder er Idar Lyngstad. Med dette infoskrivet følger også en samtykkeerklæring som må underskrives for at jeg får gjort meg nytte av det som kommer fram i samtalen.

Det jeg ønsker av deg er at du svarer så presist som mulig på de spørsmålene jeg stiller under intervjuet, og at du tenker og reflekterer rundt de spørsmål og tema som blir presentert underveis. Jeg vil anslå at intervjusekvensen vil ta ca 1 time.

Gunleif Lundemo
Masterstudent ved Høgskolen i Nord- Trøndelag



Samtykkeerklæring

Jeg gir med dette mitt samtykke til å delta som respondent i forbindelse med planlagt forskningsprosjekt vedrørende en av landets kroppsøvlingslærerutdanninger.

Plan for datainnsamlingen. Intervjuer planlegges gjennomført i mars og april 2007.

Informasjon om planlagt forskningsprosjekter er gitt i eget informasjonsskriv, og jeg er kjent med prosjektets hovedformål.

Innsamlede data behandles konfidensielt og forøvrig i henhold til bestemmelser om personvern.

Jeg har muligheten til når som helst under intervjuet å trekke meg som respondent fra hele forskningsprosjektet, alternativt fra deler av det. I så tilfelle makuleres allerede innsamlet datamateriale fra meg.

Hvis datamateriale fra meg skal anvendes i prosjekter utenfor det planlagte forskningsprosjektet, skal samtykkeerklæring fra meg gis på nytt.

Sted og dato

Underskrift

Intervjuguide

Respondenten:

Egen livserfaring og bakgrunn

Idrettslig bakgrunn

Idrettsinteresserte foreldre

Trener mye/Aktiv selv

Hva driver du med i fritiden

Beskrive egen lærergjerning (åpent for refleksjoner).

Egenferdighet:

Føler du at du setter fokus på emner du selv behersker godt når du underviser?

Tror du at du setter elever i en bedre læringssituasjon når du underviser i emner du føler du behersker godt selv?

Ferdighet kontra pedagogisk fokus i kroppsøvlingslærerundervisningen. Hva mener du ble mest vektlagt?

Synes du det var for mye fokus på teknikk og egenferdighet i undervisningen?

Ble du et bedre øvlingsbilde gjennom undervisningen ved kroppsøvlingslærerutdanningen?

Praktisk- didaktisk handlingskompetanse:

Deg og eleven. Evner du å se ting fra elevens side når du planlegger og gjennomfører undervisning?

Ser du deg selv og elevene i en sammenheng når du planlegger undervisningen?

Føler du at du har kontroll/ser hva som skjer av læring hos elevene?

Ble undervisningen under utdanningen presentert med tanke på at studentene skal lære å lære bort?

Hvordan opplevde du ukene med praksis?

Var du forberedt på jobben som kroppsøvlingslærer etter studietiden?

Ledet undervisningen mot det å bli en god lærer?

Alt du i dag kan om å kommunisere med elevene i dag, hvor har du lært dette? Utdanningen, som lærer, andre steder?

Ser du annerledes på kroppsøvinglinja nå når du har praktisert som lærer en stund?

Teoribase:

I hvilke delemner oppfattet du at det var et størst teorifokus i utdanningen?

- idrett, dans, friluftsliv
- Motorikk og lek
- Naturvitenskapelige. Kropp trening helse. (Lære om kroppen)
- Fagdidaktikk

Synes du at du har bruk for den teoretiske undervisningen du mottok som student i ditt virke som lærer?

Hvor anvendbart i ditt virke som lærer synes du fagstoffet du ble presentert ved kroppsøvingslærerutdanningen er?

Generelt:

Type undervisning du føler du har hatt utbytte av?

Hva burde fra skolens side eventuelt blitt gjort annerledes?

På hvilken måte har kroppsøvingslærerutdanningen hatt innvirkning på deg som person?

Påvirket av den praksis og de vaner som finnes ved skolen du jobber? Har disse mer påvirkning av hvordan du er som lærer enn utdanningen din?

Føler du at du har nytte av utdanningen ved kroppsøvinglinja?

Hva har du hatt mest utbytte av fra utdanningen i jobben som lærer? Innhold/konkrete fag osv.

Føler du at all undervisningen ved kroppsøvingslærerutdanningen hadde ett felles mål, og at det var en sammenheng mellom alle emner?

Hva føler du at du absolutt ikke hadde utbytte av fra undervisningen?