

Idar Lyngstad

Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvingfag

Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk
og praksisrelatert perspektiv

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, november 2013

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt



NTNU

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse
Pedagogisk institutt

© Idar Lyngstad

ISBN 978-82-471-4720-7 (trykt utg.)
ISBN 978-82-471-4721-4 (elektr. utg.)
ISSN 1503-8181

Doktoravhandlingar ved NTNU, 2013:294

Trykket av NTNU-trykk

Sammendrag

Begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving er gjennom tidligere internasjonal forskning blitt utviklet til et flersidig begrep. Læreres profesjonelle kunnskap utvikles på basis av praktiske erfaringer, og er orientert mot selve praksis. Kunnskapen hjelper lærere til å foreta fornuftige valg omkring undervisningens mål, innhold og arbeidsmåter, og til å løse problemer som oppstår i selve undervisningssituasjonene. Denne kunnskapen er situert, dvs. den oppstår og formes i praksis. Til gjengjeld former den selv praksisen. Den profesjonelle kunnskapen er kompleks, fordi lærerpraksis i seg selv er kompleks. Den griper også inn i læreres totale livsverden, og angår tanker og følelser på et personlig plan. Kunnskapen er individuelt forskjellig, og det kan vanskelig tenkes at to lærere har samme kunnskap (Rovegno, 2003; Tsangaridou, 2006). Denne forskningen har blitt utviklet i senere tiår i USA og England, og ble igangsatt som reaksjon på rådende forskning på 1980-tallet, som for det meste skaffet fram kvantitative data om bl. a. lærereffektivitet, og som helst studerte observerbar læreratferd i kroppsøvingstimen.

Kroppsøvlingslæreryrket her til lands har vært preget av naturvitenskapelige disipliner i relativt stort omfang, noe som har preget profesjonsutøvelsen - og dermed også begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving - i retning mot innsikter fra spesielt treningslære og bevegelseslære, samt psykologien (Augestad, 2003; Säfvenbom, 2010). Begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving har sjelden blitt studert ved bruk av alternative synsmåter, f. eks. ved bruk av sosial-interaksjonistisk teori samt teori om kroppsøvlingslæreres egen subjektive undervisnings- og praksiserfaring og læring, som kan være ganske forskjellig, til tross for at forskningen på det internasjonale området har kommet med en del bidrag i senere år. Denne studiens overordnede problemstilling er således: På hvilken måte kan et fenomenologisk, praksisrelatert og sosial-interaksjonistisk forskningsperspektiv, som står i kontrast til disse vitenskapelige feltene, bidra til å kaste lys over den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving, og til å utvikle et bredere, og kanskje mer nyansert, syn på hva profesjonell kunnskap (didaktisk og faglig) i kroppsøving er, eller kan være?

Foreliggende studie refererer til nyere generell profesjonsteori, og tar i bruk teori derifra. I et eget avsnitt i avhandlingen blir begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving belyst av nyere profesjonsteori av Grimen (2008), som bruker begrepene praktiske synteser og indeksert kunnskap i tilknytning til såkalte klientorienterte yrker i samfunnet. I dette avsnittet belyses og drøftes også kunnskapen i lys av begrepene *techne* og *fronesis* (Dunne, 1983; Doseth, 2010; Kinsella, 2012). I tillegg tar avhandlingen i bruk innsikter fra de vitenskapelige feltene kunnskap i handling (Molander, 1996), kroppens fenomenologi (Merleau-Ponty, 1945/1994), samt interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer (Arnold, 1979). Ved hjelp av disse vitenskapelige feltene, samt nyere profesjonsteori, som nevnt, belyses den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving og dens personlige og hverdagslige karakter, kroppslige dimensjon, samt praktiske og sosiale funksjoner. Kunnskapens levende egenskaper belyses også. Som viktig del av forskningen benyttes og analyseres et empirisk material fra kroppsøvlingslærere i norsk grunnskole, som er blitt innhentet gjennom halvstrukturerte, individuelle intervjuer og diskusjoner i fokusgrupper i forbindelse med forskningsprosjektet. Seks lærere som underviser i kroppsøving er blitt engasjerte som såkalte medforskere i studien (Dahlberg m. fl., 2001) for å belyse og drøfte den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving fra ståsteder i praksisfeltet. Avhandlingen gjør rede for og diskuterer dette metodologiske grepet, som bygger på prinsipper for såkalt refleksiv livsverden-forskning (ibid.), og som er inspirert av van Manens beskrivelser og prinsipper for fenomenologisk forskning (van Manen, 1997, 2002).

Studiens viktigste funn og konklusjoner er følgende:

Studien utvikler en bredere og mer åpen forståelse av hva profesjonell kunnskap i kroppsøving er, eller kan være, til nytte for en videre diskusjon, profesjonsutvikling, forskning og for

lærerutdanninger. Kroppsøvingslæreryrket inneholder profesjonsbegreper med snever betydning, eller inneholder for få begreper, slik som det er i dag. Nye og aktuelle profesjonsbegreper, som presenteres og forklares i studien, bidrar til å opplyse og begrepsliggjøre det åpne området profesjonell kunnskap i kroppsøving på en fruktbar måte. De mest sentrale, nye begrepene er: didaktisk kunnskap i handling, undervisningens vitalitet, å lese elevene "utenpå" (fornemmelse og før-refleksiv foregripelse av elevens atferd), fortid, nåtid og framtid som gjensidig gjennomtrengende tidsmessige horisonter i læreres bevissthet (tolkning av elevens læringsprosesser), didaktisk klokskap (fronesis), samt erfaringsdeling, historie- og meningssskaping i fellesskap med elever, f. eks. gjennom såkalt bevegelsesresonans. Også andre begreper presenteres og forklares, f. eks. hemmeligheter i lag med elever, abstrakt kinestetisk sammenfletning, indeksert kunnskap, og profesjonell kunnskapslæring gjennom en deltakerposisjon.

Studien gir et viktig korrektiv til en lingvistisk basert forståelse av profesjonell kunnskap i kroppsøving. Den profesjonelle kunnskapens verbale uttrykksform forstås sammenvevd med en uoppløselig tråd til stumme kroppslige og gestikulære handlinger, noe som betyr at lærere søker fram til elever og oppnår kontakt på ulike meningsfulle måter i undervisningen, deriblant mange aktivitetsforankrede og bevegelseskommunikative måter (interpersonlig perspesjon og en intersubjektiv tilnærming mellom lærere og elever). Profesjonell kunnskap i kroppsøving lar seg vanskelig utsi på en presis måte, men derimot kan den vises i kroppslig praksis på en nyansert og presis måte. Dette opplyser hvordan lærere utvikler innsikt om seg selv, om pedagogisk kyndighet og kunnen i faget, samtidig som lærere utvikler innsikt om hvem de lar elever være, og hvem de selv blir i forholdet til elevene. Kroppsøvingslærere gir seg selv og egen pedagogiske praksis betydning, samtidig som de er åpne for elevenes tilstedeværelse, fysiske ferdigheter, kroppslighet og læringsprosesser i kroppsøvingsfaget, på samme måte som de er overfor seg selv, dvs. lærere deltar i det fysiske aktivitetsmiljøet og i en kroppslighet med oppmerksomhet, og de åpner seg for tolkning og refleksjon; om seg selv, om elevene, og om dem sammen. Slik sett utvikler lærere profesjonell selvforståelse og identitet, og de lærer av erfaring de får fra kroppsøvingsundervisningen. I tillegg får de innblikk og kjennskap til elevens læringsprosesser.

Denne profesjonelle kunnskapen forstås som en moralsk og intellektuell "godhet", eller fronesis (Dunne, 1993, Kinsella, 2012), som er rettet mot elevens læringsprosesser og situasjoner, en moralsk bevissthet i en disposisjon for å gjøre de riktige tingene på riktig sted og tid og på riktig måte og av riktig årsak, til beste for elevene, en etisk dømmekraft der overveielse, refleksjon og dømmekraft virker i en bestemt retning gjennom undervisningen og med tanke på elevens læringsprosesser. Samtidig får lærere kontakt med seg selv og mulighet til å folde ut innsikt om seg selv som lærere gjennom persepsjon av hva som foregår i kroppsøvingstimer og anledning til å utvikle egen selvforståelse og identitet knyttet til yrkesutøvelsen.

Her hører også indeksert kunnskap med, dvs. at kunnskapen opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, at det er noen bestemte personer som besitter kunnskapen, og at den er skiftende mellom en teoretisk og praktisk form avhengig av hvilke situasjoner kunnskapen fungerer i og hvilke oppgaver som skal løses. Kunnskapen vokser med erfaringer, og tilegnes og utøves i et førstepersonsperspektiv, noe som betyr at den er individuelt forskjellig og varierer fra lærer til lærer. I stor grad er den også virksomhetsspesifikk, dvs. relatert til fysisk aktivitet og idrettslige ferdigheter i ulike bevegelseskulturelle kontekster på ulike måter. I noen grad er den også relatert til et kunnskapsområde som enten ikke er artikulert, eller ikke kan artikuleres på en presis måte, ettersom det f. eks. er problematisk å utsi kvalitative aspekter ved læring av kroppslig bevegelse. Studien utdyper og supplerer tidligere forskning, f. eks. studier som belyser et situert og individuelt perspektiv (Rovegno, 2003), samt studier om undervisningskoder (Kougioumtzis, 2006) og undervisningskvalitet i kroppsøving (van Seelen, 2012). Samtidig bringer studien forskningen på sporet av affektive

dimensjoner i den profesjonelle kunnskapen og utdypende fronesis-studier (Arnold, 2001), som ikke er foretatt i særlig stor grad fram til nå.

Avhandlingen kommer til slutt fram til at den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving er vanskelig å få has på, og at det er vanskelig å feste et klart syn på denne kunnskapen. Årsaken til dette er at kunnskapen gestaltes og er praktisk og individuell, hverdagslig og levende, og vanskelig kan presses inn i en eksakt vitenskapelig formulering, formel eller synsmåte. Dette trenger imidlertid ikke hindre for videre studier. Kunnskapen i seg selv åpner for nye veier å drive kunnskapsutviklingen videre, ny innsikt oppstår ved å legge fram såkalt orienteringskunnskap. Begreper og teori utvikles ved å dyrke forestillinger og ideer som i seg selv gestalter og gir innganger til videre innsikt i kunnskapen, og som leder videre til fortsatte spørsmål og undersøkelser, og til nye oppdagelser og erkjennelser. Sånn sett kan begreper som f. eks. didaktisk kunnskap i handling, og andre begreper som det er arbeidet med i denne studien, fungere som orienteringskunnskap og være nyttige pekere forover i forskningsterrenget, og i det videre arbeidet med den profesjonelle kunnskapen.

Summary

Title: Professional knowledge in physical education in school. A theoretical and empirical study in a phenomenological and practice-related perspective.

The term professional knowledge in physical education (PE) has been developed into a many-sided concept by previous, international research. Professional knowledge is based on teachers' practical experiences, and is oriented towards the practice itself. This knowledge helps teachers make reasonable choices relating to the goals, content and work methods of their teaching, and helps them to solve problems that arise in teaching situations. This knowledge is situated, which means that it emerges and is formed in practice. In return, it forms the practice. This knowledge is complex, because teaching practice in itself is complex. It is also present in the overall life world of the teachers, and has an effect on thoughts and emotions on the personal level. This knowledge is also individually different, and it may therefore be difficult to envision two teachers having the same professional knowledge (Rovegno, 2003; Tsangaridou, 2006). This research has been developed in recent decades, particularly in the USA and England, and was launched as a reaction to the prevailing research in the 1980s, which generally provided quantitative data about teacher efficiency, and which preferably studied observable teacher behaviour in the PE classes.

The foundation on which knowledge for the PE teacher profession has been built in Norway, has been dominated to a relatively large degree, and for quite some time, by natural science disciplines (Augestad, 2003; Säfvenbom, 2010), and this has moved the exercise of the profession – and hence also the concept of professional knowledge in PE – in a particular direction, towards special insights from training philosophy and movement philosophy, as well as psychology. The knowledge basis has rarely been studied using alternative views to these traditional scientific fields, such as social-interactionism and communication theory approaches, as well as the PE teachers' own subjective teaching and practice experiences and learning, even though research in the international field has recently made some contributions in this direction. The overarching research question of this dissertation is: How can a phenomenological, practice-related and social interactionism research perspective, which has been chosen for this dissertation, and which is a contrast to these traditional scientific fields, contribute to shedding light on the professional knowledge in PE, and to developing a broader, and perhaps more sophisticated view on what professional knowledge (both in terms of didactics and subject content) in PE is or can be?

This study refers to and uses recent profession theory. Professional knowledge in PE is discussed in light of the term practical syntheses and indexed knowledge, which have been taken from theory of Grimen (2008). The knowledge is also discussed in light of *techne* and *phronesis* (Dunne, 1993; Doseth, 2010; Kinsella, 2012). The study also uses insights from other scientific fields: from knowledge in action (Molander, 1996), the body's phenomenology, which builds on Merleau-Ponty's work "Phénoménologie de la perception" (Merleau-Ponty, 1945), as well as interpersonal perception in movement environments (Arnold, 1979). The dissertation discusses certain phenomenological ideas and notions about professional knowledge, inspired by these three scientific fields, and profession theory; particularly about aspects of the personal and everyday nature of the knowledge, the embodiment of the knowledge, the practical and social function of it and its living properties. The dissertation also discusses methodological issues when studying professional knowledge in PE, in addition to explaining the methodology that has been used in this study. Interview material has been collected from PE teachers in Norwegian compulsory school, using semi-structured interviews, and discussions carried out with these teachers in focus groups, aiming to illuminate the professional knowledge from their points of view.

The major findings and conclusions are as follows:

A phenomenological practice-related and social interactionism research perspective contributes to developing a broader and more open understanding of what professional knowledge in PE is, or can be, which may be useful for further discussion, professional development, research and PE teacher education. New terms, which are presented and explained in the dissertation, contribute to illuminate and conceptualize the open field of professional knowledge in a fertile manner. New terms are: pedagogical content knowledge in action, teaching vitality, reading pupils "from the outside" (pre-reflexive anticipation of pupils' behaviour), past, present time and future as reciprocal time horizons in teachers' consciousness (interpretation of pupils' learning process), didactical wisdom (phronesis), and shared histories and meaning-making together with pupils, for instance through so-called movement-resonance in PE classes. Other terms are also presented and explained, for instance secrets shared by teachers and pupils, interwoven kineasthetic threads, indexed knowledge, and learning of professional knowledge through participation.

This study provides a vital corrective to a linguistically based understanding of professional knowledge in PE. The verbal form of expression of professional knowledge is understood as interwoven with an indissoluble thread into tacit bodily and gesticular actions, which means that teachers reach out to their pupils and establish contact with them in various meaningful ways in the physical education classes, including ways that are anchored in activity and communication through movements. This also illuminates how teachers develop insight into whom they are as teachers, and into expertise and knowledge in the subject, while it also develops insight into who teachers allow their pupils to be, and who they become in relation to their pupils. PE teachers imbue themselves and their pedagogical practice with meaning, while they are also open to the presence, physical skills and bodily existence of the pupils in the PE subject, just as they are open to themselves, i.e. teachers attentively participate in the physical activity community and bodily existence, and they open themselves to interpretation and reflection: about themselves, about the pupils and about these together, within the total framework of the overriding objectives of the PE subject. Thus teachers also have a good point of departure for learning from experience they gain from their physical education practice. In addition, they get insight into pupils' learning processes.

Professional knowledge is also understood as a moral and intellectual "practical wisdom", or phronesis (Dunne, 1993; Kinsella, 2012), which is focused on pupils' learning processes and situations, a moral awareness in the inclination to do the right things at the right time and place, in the right manner and of the right reason in the teaching in PE. This is in the best interests of the pupil, an ethical judgement where consideration, reflection and judgement work in a particular direction through the teaching, and thus play an important role for pupil learning processes. At the same time teachers reach insight of whom they are professionally, and develop self-understanding and professional identity.

The term indexed knowledge also relates to this. This means that the knowledge is marked with badges, which shows that teachers own the knowledge, and it shifts from theoretical to practical forms depending on situations wherein it operates, and which tasks that are to be solved, and vice versa. The knowledge grows with experience, and is learned and performed in a first-person-perspective, which means that it is individual and unique. It is also teaching-specific and related to physical activity and movement skills in different movement contexts. To some extent it is also related to knowledge that can't be precisely articulated by words, or that hasn't been articulated yet. The study fill in with previous research, f. instance research of a situated perspective (Rovegno, 2003), and research by Kougioumtzis (2006), who illuminates professional codes in PE, and van Seelen (2012), who describes quality criterias in teaching in PE. The study also leads research to affective dimensions of professional knowledge in PE, and of phronesis in the teaching in PE (Arnold, 2001).

The dissertation concludes that the professional knowledge in PE is difficult to pin down, and that it is difficult to gain a clear view of this knowledge, because it is personified, and practical, individual, down to earth and alive, and difficult to box into an exact scientific formulation, formula, or point of view. However, this should not be a deterrent to further research. The knowledge in itself opens for new ways of developing the theory further. New insight is achieved through presenting so-called orientation knowledge. Concepts and theories are developed by nurturing ideas and notions, which in themselves may personify and give access to further insight into the knowledge, and which may then lead to further questions and studies, and to new discoveries and perceptions. Thus, terms such as pedagogical content knowledge in action and other concepts that have been used in the dissertation, may function as orientation knowledge. They are useful pointers forward in the research terrain and the work to come on professional knowledge.

Forord

Denne avhandlingen er skrevet i en periode der kroppsøvningsfaget i norsk skole har blitt diskutert i både fagmiljøer og media. Oppslag i media har opplyst at elever opplever et negativt press i forbindelse med testing, prestasjonspress og karakterjag i kroppsøving. Oppslagene viser også til lærere som er mest opptatt av aktiviteter som kan observeres og måles, for å kunne dokumentere elevers ferdigheter og sette rettferdige karakterer. Det virker som innføringen av Kunnskapsløftet 2006 i skolen har ført til en viss uro og en tilspisset debatt omkring kroppsøvningsfaget, der særlig grunnlaget for vurdering i faget har skapt usikkerhet både blant lærere og elever.

I 2011 gjennomførte Kunnskapsdepartementet en omfattende gjennomgang av kroppsøvningsfaget på bakgrunn av denne uroen og debatten. En ny, revidert læreplan ble tatt i bruk ved skolestart høsten 2012.

Lærere i kroppsøving befinner seg midt i denne diskusjonen og utviklingsprosessen. Mange kroppsøvningslærere savner klarere retningslinjer for pedagogisk praksis og vurderingsarbeid, og etterlyser en annen utviklingsretning for faget. Noen lærere mener at faget i større grad bør fremme elevers bevegelsesglede og gi kunnskap og inspirasjon til å ta vare på egen helse, framfor å teste elevers ferdigheter, og utsette dem for prestasjonspress.

Arbeidet med denne avhandlingen kom i stand på bakgrunn av en interesse for de mange og sammensatte oppgavene som eksisterer i kroppsøvningslæreres profesjonelle felt. For at lærere skal løse sine oppgaver, kreves både god planleggingsevne, praktiske undervisningsferdigheter og pedagogisk vurderingsevne. Det kreves også gode evner til å vurdere problematiske situasjoner som kan oppstå i kroppsøvningsundervisningen, samt en god manøvreringsevne i et undervisningsterreng som ofte er lite forutsigbart. Det kreves dessuten god innsikt i egne faglige og didaktiske styrker og svakheter, og hvilke konsekvenser dette kan få for undervisningen.

Arbeidet med denne avhandlingen kom også i stand på grunn av stipendmidler til forskning rettet mot det kroppsøvningsdidaktiske området ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT). Det rettes derfor en takk til HiNT, som gjorde det økonomisk, tidsmessig og praktisk mulig å gå i gang med avhandlingen og fullføre dette prosjektet.

Jeg vil også gi en takk til fagmiljøet i kroppsøving ved HiNT, som hele tiden har vært en god støtte i forskningsarbeidet. I hele perioden med avhandlingen har jeg hatt min daglige

arbeidsplass ved denne fagseksjonen, og jeg har opplevd at faglige diskusjoner har vært til god hjelp og inspirasjon for mitt forskningsarbeid.

Samtidig vil jeg gi en takk til min veileder, professor Kjetil Steinsholt ved NTNU, som har gitt god og konstruktiv veiledning. Denne veiledningen har hele tiden vært rettet mot viktige spørsmål i arbeidet, og gjennom fruktbare diskusjoner har forskningsprosjektet funnet sin videre vei framover.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke til min nærmeste familie; Trude, Martin, Severin, Linnea og Ingemar, som hele tiden har vist en positiv innstilling til mitt arbeid. Jeg har brukt lange arbeidsdager for å komme i mål med prosjektet og avhandlingen, det skal jeg innrømme, og uten støtte fra mine familiemedlemmer, ville dette vært vanskelig.

Arbeidet med avhandlingen har foregått i to hovedperioder. Underveis ble det i 2011 nødvendig å ta en pause fra forskningsarbeidet. Slutføringen av avhandlingen ble forsinket på grunn av 22. juli-hendelsene i Oslo og på Utøya 2011. Jeg hadde en sønn som deltok på AUF's sommerleir på Utøya. Deltakerne på leiren ble angrepet av en drapsmann, som skjøt og drepte et stort antall ungdommer. Min sønn overlevde drapshandlingene og terroren, og kom seg fysisk uskadd fra det grufulle som skjedde, men opplevde at mange venner ble drept.

Etter 22. juli og i en periode høsten 2011, var det nødvendig å ta en pause fra arbeidet med avhandlingen, for å ta vare på egen familie og egen helse. Jeg hadde permisjon fra stillingen ved HiNT høsten 2011. I oktober 2011 begynte jeg gradvis i arbeidet igjen, og etter hvert tok jeg igjen opp arbeidet med avhandlingen 2011-2012.

Innhold

Sammendrag	3
Summary	7
Forord	11

Del I Introduksjon..... 19

1. Ansats og overordnet problemstilling..... 19

Ansats	19
Avhandlingens hensikt og overordnede problemstilling	21
Forskningsfelt og kunnskapstypologier	22
Studier med utgangspunkt i teori om reflektert praksis i ulike profesjoner	24

2. Profesjonsteoretisk kontekst, vitenskapelig tilnærming og avgrensninger..... 27

Kort om vitenskapelige felter som brukes som grunnlag for studie av den profesjonelle kunnskapen	28
Kunnskapen i handling	28
Kroppens fenomenologi	28
Interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer.....	29
Vandring framover i teoretiske og empiriske områder i et åpent forskningsterreng	29
“One of the major strands of existential philosophy”	30
Avgrensninger.....	34
Avhandlingens oppbygging	36

Del II Tidligere forskning og teori..... 39

3. Tidligere forskning

Kunnskapskilder	42
Konstruksjon av profesjonell kunnskap – tilegnelses- og deltagelsesmetaforer	44
Læring gjennom praksisfellesskap og fagfora	46
Kritikk av deltagelsesmetaforen	47

Forskning i Norge og Skandinavia.....	49
Sammenfattende vurdering	56
4. Fagdidaktisk kunnskap i kroppsøving	59
Didaktikk-begrepet i Skandinavia og Norge	60
Didaktisk relasjonsteori	61
Sammenfatning	63
5. Føringer for lærerrollen i kroppsøving	65
"Læreren – rollen og utdanningen"	66
Ny grunnskolelærerutdanning 2010, mål og retningslinjer for kroppsøvfingsfaget	69
6. Kroppsøvlingslærerrollen i lys av Kunnskapsløftet	71
Kompetanseutvikling i skolen, styring og kontroll	73
Evaluering av prosjektet "Kompetanse for utvikling"	75
Ideologisk og kritisk søkelys på Kunnskapsløftet og lærerrollen	76
Disiplinering til prestasjon og konkurranse.....	78
Dannings- og verdistandpunkter presses ut av lærerrollen i kroppsøving	79
7. Fenomenologisk blikk på kroppsøving i grunnskolen; kontraster, spennvidde, tolkningsprosesser og identitetsdanning	83
Bevegelsesgleden	84
Læring i-, om- og gjennom bevegelse	85
Forhold som begrenser læringsutbyttet	89
Skjuleteknikk.....	91
Elevs selvoppfatning i kroppsøving, selvpresentasjon og skjuleteknikk.....	92
Lite drøftet i kroppsøvlingslitteraturen.....	94
Tolkningsprosesser	95
Kommunikative egenskaper	97
Bevegelseskommunikasjon, mening og ekspressivitet	97
Toveis prosess	99
Interpersonlig persepsjon og tid	100
Atferd mot endepunkter, fornemmelse og før-refleksiv foregripelse	101

Intersubjektivitet	102
Noen skjuler seg	105
Pedagogers kommunikative posisjoner i bevegelsesmiljøer	105
Begrepet mening i kommunikasjonen i bevegelsesmiljøer.....	107
Beveger seg mellom ulike posisjoner	109
Identitetsdanning i kroppsøving.....	110
Sammenfatning	111
8. Profesjonell kunnskap i lys av nyere profesjonsteori; praktiske synteser og indeksert kunnskap	113
Praktiske synteser	114
Kunnskapens indeksering.....	116
Episteme, techne, fronesis	118
Taus kunnskap	123
Praktiske synteser, indeksering og profesjonell kunnskap i kroppsøving	125
9. Profesjonell kunnskap i lys av Merleau-Ponty og Molanders teorier	129
Kroppens fenomenologi.....	129
Den levde kroppen, livsverden og dialektikk.....	130
Den levde kroppens bevegelser	131
Selvinnsett og kunnskapslæring.....	133
Kritisk utgangspunkt.....	135
Fra spørsmål til svar, og fra oppgave til løsning	136
Kunnskap som stadig blir til.....	137
Læring på basis av ikke-dualistisk kroppoppfatning	138
Når gammel vane ikke er vond å vende	139
Refleksjon <i>i</i> og <i>over</i> didaktiske handlinger	140
Blander inn gjetninger	141
Annerledes symmetri	143
Slutter ikke å lære	144
Sammenfatning	145
10. Sammenfatning av del II	147

Del III Empirisk undersøkelse	149
11. Den grunnleggende ideen, spørsmål og temaer.....	149
12. Metodeoverveielser	153
Posisjonering i et vitenskapelig og metodologisk terreng	153
Kunnskapsinteresse for den tidligere usynlige kroppen	153
Til hinder for et interpersonlig perspektiv på læreres profesjonelle kunnskap	156
Fenomenologien er også metodologi.....	158
Økt interesse for læreres profesjonelle kunnskap	159
Hverdagslig kunnskap i vitenskapens verden.....	163
Rekonstruksjon av sosiale aktørers førteoretiske kunnskap.....	165
"Know-how" og "know-that"	166
Område med stor risiko.....	167
Undersøkelsen.....	168
Valg av metoder, forskningsdeltakere og design	168
Intervjuguide	172
"Saksliste" i fokusgruppene	174
Datainnsamling.....	176
Forskerrollen	177
Bearbeiding, analyse og tolkning; teknikk, troverdighet og transparens.....	185
Validitet, teoretisering og universell dreining av data	189
13. Gjenfortelling av data med tanke på bevegelsesglede og skjuleteknikk	193
Uttryksmåter for bevegelsesglede	193
Bevegelsesgledens preg på kroppsøvingsundervisningen	195
Aktivitets- og situasjonsbetinget	196
Skjuleteknikk i kroppsøving	197
Klovneri, tøyning og bagatellisering.....	197
Tøff, rå, bråkete og voldsom	198
Gjør noe annet, som de heller får til, eller som ikke er så anstrengende	198
Skadet eller har vondt	199
Skjuleteknikk er ofte situasjonsbetinget	200

14. Undervisning er tolkningsprosesser	203
Tolkning innenfor rammen av sosiale symboler og regler	204
Fornemmelse av elevers atferd ut fra elementer i egen erfaring	206
Men ikke alltid med det samme	206
Forebygging av forventet negativ opplevelse for elever som bruker skjuleteknikk	208
Ingen ferdiglagede metodiske oppskrifter	209
15. Profesjonell kunnskap som vanskelig lar seg utsi på en presis måte	211
Når hardtrening er ”kult”	211
Når dans og aerobic også er ”kult”	212
Nærmere diskusjon av historien om hardtrening; selvforståelse, identitetsdanning, påvirkning og gjennomslagskraft overfor elever	213
Selvforståelse og identitetsdanning	213
Synliggjøring av treningens verdi og gjennomslagskraft overfor elevene	214
Endimensjonal kroppsøvlingslærer som overdriver?	216
Aktiviteter hun ikke føler seg så god i	218
Nærmere diskusjon av historien om dans og aerobic	218
Ulempe i en fast posisjon foran elevene	220
Sammenfattende diskusjon av historiene om hardtrening og dans og aerobic	221
”Elever tør å si hva de mener til en som de har lekt sammen med”	223
Kort drøfting av historien om deltagelse i lek sammen med elevene	224
Historien fra ungdomstrinnet	225
Legger åpent fram sin entusiasme, positive innstilling og fysiske ferdigheter	226
Fronesis	227
16. Læring av profesjonell kunnskap og profesjonell identitetsutvikling	229
Læringshistorier fra intervjuene og fokusgruppene	229
Spesielle hendelser og erfaringer	229
Undervisning i valgfag ballspill, som læreren verken kunne eller likte	230
Erfaring fra skadetilfeller og ulykker	231
Idrettsdyktige elever er en ressurs i klassemiljøet, men lunefulle sosiale mekanismer kan inntreffe	231
Taklet ikke elevene riktig da jeg var ny som lærer. Ble irritert og sint, og det er ikke lurt	232
Alle skal i aktivitet, men det er ikke lett	233

Råd og tips fra kollega	233
Foregangsperson både med hensyn til holdninger og praksis	233
Intuisjon	234
Undervisningsarbeidet gir igjen	235
”Jeg er ikke læreren som snur bunken og begynner forfra igjen”	236
Kort, foreløpig oppsummering	236
Historien om hemmeligheter i lag med elever	237
Selverklæring og identitetsdanning	237
Elevene ”er så opp i skyene” og ”gløder i mange uker etterpå”	238
Identitetsdanning som lærer i kroppsøving	240
Didaktiske handlinger får elevers respons	242
Sammenfatning av historien om hemmeligheter i lag med elever	243
17. Oppsummering	245
Tolkningsprosessen	245
Forebygging av forventet negativ opplevelse	246
Profesjonell kunnskap som vanskelig lar seg utsi på en presis måte	246
Læring av profesjonell kunnskap og identitetsutvikling	248
Del IV Sluttdiskusjon	251
Flere kunnskapsbegreper, samt techne, fronesis, poiesis og praxis	252
Kontrast til annen, tradisjonell forståelse av profesjonell kunnskap	253
Supplerer og utfyller tidligere studier	255
Ambisjon om å bidra til en åpen diskusjon og videre utvikling	256
På sporet av affektive dimensjoner, samt fronesis	257
Noe er belyst, men det gjenstår å arbeide videre	260
Orienteringskunnskap i et åpent forskningsområde	262
Referanser	265
Vedlegg	275

Del I Introduksjon

1. Ansats og overordnet problemstilling

Ansats

Forskningsideen til denne avhandlingen oppstod på bakgrunn av en historie, som jeg har lyst til å fortelle. Historien er om en fjelltur som jeg deltok på for ganske lenge siden. Vi var flere personer som vandret i flere dager i fint fjellterreng. Vi bar med oss alt vi trengte i ryggsekken, og vi overnattet i telt. Blant turdeltakerne var det en erfaren fjellvandrere.

Opp gjennom årene har jeg hatt hatt anledning til å være med mange erfarne fjellvandrere på tur. Dette har vært lærerikt. Jeg har fått lære om ferdsel, leirslagning og overnatting på disse turene, og å klare meg selv i fjellet. Jeg har fått mange råd, kloke råd av disse fjellvandrerne.

Men på denne turen stilte jeg meg uforstående til hva den erfarne fjellvandreren sa etter et par dager på vår fjelltur: ”Se på himmelen nå, det blir uvær”, sa han. Jeg kunne ikke begripe at det fine været skulle forandre seg. Det var nærmest skyfri himmel. Jeg syntes denne vurderingen virket usannsynlig.

Hva var det som varslet værskifte? Jo, et værtegn. Fjellvandreren visste at været ville endre seg når himmelen viste seg slik. Han hadde sett værtegnene på himmelen før. Og med stor sikkerhet kunne han forutse nedbør og vind. Den erfarne fjellvandreren visste å kjenne igjen ulike situasjoner i fjellet, og kunne se og bedømme hva disse situasjonene innebar. Han kjente igjen situasjoners ”ansikter”, denne gangen var det et værtegn, som varslet regn og vindøkning.

I mange tilfeller skjer gjenkjennelsen av slike situasjoner umiddelbart hos dem som har mye erfaring. Bedømmelsen er enten bra eller dårlig. Ofte er gjenkjennelsen og bedømmelsen en og samme sak. Denne fjellvandreren kunnskap - gjenkjennelsen, bedømmelsen, og teften for hvordan det hele vil utvikle seg videre - er en praktisk form for kunnskap, som tilhører en praktisk kunnskapstradisjon i samfunnet. I denne kunnskapstradisjonen finnes ikke kunnskap først og fremst i en eller annen verbal formulering, men i å se, bedømme og foreta praktiske vurderinger, samt gjennomføre praktiske handlinger. Kunnskapen skapes gjennom personlig erfaring, og opprettholdes ved at mennesker selv gestalter kunnskapen og anvender den i

handling. Kunnskapen skapes også ved bruk av forbilder, som ofte er felles forbilder eller referanser innenfor kunnskapstradisjonen. Slike felles forbilder eller referanser samles, og bevares, mange ganger i bøker og andre former for dokumentasjon, men først og fremst i observasjonsevnen, vurderingsevnen og selve handlingene. For oss førte det til at vi la om leia vi gikk, etter fjellvandrerenes råd. Vi gikk i terreng som kunne gi oss ly for været.

Filosof og forsker Bengt Molander (1996) mener at praktiske kunnskapstradisjoner i samfunnet er blitt ansett som mindre vitenskapelig interessante fordi vitenskapens mål ofte er en teoretisk forståelse av verden. Molanders synspunkt er viktig. Om det i stedet blir sett på praktisk kunnskap i samfunnet, blir virkelighetens utforskning annerledes. Menneskers kunnskap i handling blir grunnleggende, og et mangfold måter å gå videre i kunnskapsdanningen blir synlige, deriblant mange praksisforankrede. Virkeligheten blir subjektiv; som et landskap en er en del av, og som en møter på ulike måter avhengig av hvordan en tar seg fram.

Fjellvandreren fikk rett. Det ble uvær. Men vi fikk budd oss, så turen ble likevel fin. Jeg fikk lære om værtegn, som det er lurt å ha kjennskap til når en spesielt er på lengre turer i fjellet, og om forholdsregler som er klokt å ta, for likevel å få til en fin tur når været blir dårligere. Jeg lærte også noe annet, vel og merke etter å ha arbeidet med forskning og vitenskap i en tid etterpå, at noen ganger, når situasjoner vender seg slik, er det noen som vet mer om himmelen enn dem som i utgangspunktet vet mest om himmelen, forskerne. I dette tilfellet var det en erfaren fjellvandrere som visste mest om himmelen, om himmelens værtegn, og som kunne føre oss videre på en sikker og kyndig måte på fjellturen.

Denne avhandlingen er ikke om erfarne fjellvandreres kunnskap om himmelens ”ansikter” eller værtegn, eller annen praktisk kunnskap som er karakteristisk for erfarne fjellvandrere, men om kunnskap på et område som faktisk ikke er så langt unna. Avhandlingen er om læreres profesjonelle kunnskap i skolen, nærmere bestemt i kroppsøvningsfaget, som kan ligne på fjellvandreres kunnskap. Denne kunnskapen gestaltes og anvendes i praktiske situasjoner, den holder hus i kroppen til de som besitter kunnskapen, har et praktisk formål, og den gir ikke minst andre veiledning.

Historien om den erfarne fjellvandreren har vært ideskapende og grunnleggende for dette forskningsprosjektet, og en historie som jeg ofte har vendt tilbake til. Historien har således vært til inspirasjon og nytte. For den saks skyld bør opplyses at det tilhører også rollen som kroppsøvningslærer å være veileder i friluftsliv noen ganger, ettersom friluftsliv er en innholdskomponent i kroppsøvningsfaget i skolen.

Avhandlingens hensikt og overordnede problemstilling

Denne avhandlingen har til hensikt å belyse begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving fra et slikt utgangspunkt. Nærmere bestemt har den til hensikt å utvikle og drøfte visse ideer, forestillinger og begreper om profesjonell kunnskap; om spesielt kunnskapens personlige og hverdagslige karakter, kunnskapens kroppslige dimensjon, praktiske og sosiale funksjon samt levende egenskaper, ved å ta i bruk innsikter fra fenomenologisk og praksisrelatert teori, og bygge på intervjuer og fokusgrupper med kroppsøvingslærere i grunnskolen. Den tar også i bruk nyere profesjonsteori.

Gjennom litteratursøk og –studier er det funnet relativt mye litteratur som viser at kroppsøvingslæreryrket støtter seg til et kunnskapsfundament som bygger på innsikter fra de vitenskapelige feltene humanbiologi, fysikk, biokjemi og psykologi, og som retter fokus mot elever som kan instrueres og påvirkes gjennom ulike treningsmetoder. Kroppsøvingslæreryrket er ikke i så stor grad basert på innsikter fra kunnskapsområder som denne avhandlingen beveger seg inn på, dvs. den praktiske kunnskapstradisjonen i samfunnet, fenomenologien, samt teori om sosial interaksjon i bevegelsesmiljøer. Som konsekvens av dette har fagområdene treningslære og bevegelseslære (som i hovedsak tar i bruk innsikter fra humanbiologien, idrettsfysiologien, -medisinen, -mekanikken og -psykologien) vært kunnskapsfundamenter for kroppsøvingslæreryrket i ganske stor grad. Dette har ført til undervisningspraksiser som spiller på lag med biologiske, fysiologiske, mekaniske og psykologiske lover. Elevene har fått opplæring i hvordan trening virker på kroppen og hvordan de selv kan ta vare på egen fysiske form og egen helse, og lærere har instruert elevene ved bruk av metoder som har fokus på elevene som kroppslige objekter. Dette har også påvirket utviklingen og innholdet i profesjonsbegreper som f. eks. å instruere, lede, organisere, vise, aktivisere, formidle, gi øvingsbilde, bane og rettlede, samt gi tilbakemelding til elevene.

Den faglige og didaktiske kunnskapen hos kroppsøvingslærere har dermed sjeldent blitt diskutert med annen optikk, f. eks. om sosial-interaksjonistiske eller kommunikasjonsmessige forhold i kroppsøvingen, samt kroppsøvingslæreres egen subjektive undervisnings- og praksiserfaring og profesjonelle kunnskapslæring, til tross for at forskningen på det internasjonale området har kommet med en del bidrag i senere år. Med andre ord er også den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving blitt avgrenset av disse tradisjonelle vitenskapelige feltene, og i mindre grad belyst og beskrevet gjennom kunnskapsteoretiske diskusjoner, som i større grad tar hensyn til den profesjonelle kunnskapens praktiske, subjektive og personlige,

kroppslige og levende dimensjon, eller et sosial-interaksjonistisk perspektiv der forholdet mellom lærere og elever står sentralt. Dette gir grunnlag for følgende spørsmål, som er denne avhandlingens overordnede problemstilling: *På hvilken måte kan et fenomenologisk, praksisrelatert og sosial-interaksjonistisk forskningsperspektiv, som står i kontrast til disse feltene, bidra til å kaste lys over den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving, og til å utvikle et bredere, og kanskje mer nyansert, syn på hva profesjonell (didaktisk og faglig) kunnskap i kroppsøving er, eller kan være?*

Forskningsfelt og kunnskapstypologier

Kroppsøvingslærere arbeider i et undervisningsmiljø som er kompleks og stadig skiftende. I dette skolemiljøet utfører lærere oppgaver som organiserer delvis store elevgrupper og hjelper elever å lære. Skolemiljøene er forskjellige, og lærere er forskjellige. Noen ganger oppstår situasjoner uventet i undervisningen, og lærer løser ofte uforutsigbare pedagogiske oppgaver. Det som fungerer i en undervisningssituasjon, trenger ikke å fungere i en annen. Lærere er ikke født med kunnskap som løser alle oppgaver de står overfor i det mangfoldige undervisningsarbeidet til daglig. De tilegner seg kunnskap over tid og gjennom erfaring (Rovegno, 2003).

Forskningen på området profesjonell kunnskap i kroppsøving (physical education) vokste fram først og fremst i USA og England på 1980-tallet, på bakgrunn av en økt interesse for kroppsøvingslæreres egne fortellinger fra sitt arbeid, og behovet for mer kvalitativ innsikt i kroppsøvingslæreryrket (ibid.). Forskningsprosjekter ble igangsatt som reaksjon på rådende forskning på denne tiden, som for det meste skaffet fram kvantitative data om blant annet effektivitet i undervisningen, og som helst studerte observerbar læreratferd i kroppsøvingstimene (Tsangaridou, 2006). Forskere begynte som motvekt til dette å undersøke blant annet læreres overveielser omkring fagets mål og innhold og valg av undervisningsformer. ”To understand good teaching, we needed to hear teachers’ voices and study what good teachers thought, knew, and believed”, opplyser Rovegno (2003, s. 295), en av de sentrale forskere på dette feltet. Dessuten utviklet det seg en økt interesse for hvordan lærere selv tilegner seg profesjonell kunnskap på basis av egne yrkeserfaringer og utvikler seg gjennom et yrkesliv, noe som igjen har betydning for lærerutdanningsprogrammer.

Det er blitt utviklet flere kunnskapstypologier i den internasjonale forskningslitteraturen om profesjonell kunnskap i kroppsøving siden denne forskningstradisjonen startet på 1980-tallet:

"In the literature several conceptual alternatives, describing a variety of content, forms, and categories teachers' knowledge can take, have evolved into an attempt to delineate the forms of knowledge that teachers possess and how they might be interconnected. Some typologies have also been proposed by scholars to portray ways in which knowledge can be explored as related to practice" (Tsangaridou, 2006, s. 504).

"Craft knowledge" er en av disse typologiene. Med "craft knowledge" menes kunnskap som lærere tilegner seg på bakgrunn av egen undervisningspraksis, og som brukes til å løse pedagogiske problemer som lærere står overfor i sitt daglige arbeid, eller "the knowledge that informs them to employ the strategies, tactics, and routines that they do" (ibid., s. 504). "Craft knowledge" utvikles på bakgrunn av læreres praksiserfaringer, og uttrykker seg i form av læreres egne løsninger på praktiske problemer i undervisningssituasjoner, og over hva som fungerer i praksis. Denne kunnskapen er nærmest å forstå som en slags håndtverksmessig og erfaringsbasert kunnskap.

En annen typologi er "practical knowledge". Dette begrepet refererer i vid utstrekning til kunnskapen lærere har om praktiske situasjoner i undervisningen, dvs. de praktisk-pedagogiske oppgavene som de står overfor i undervisningen, og hvordan de løser disse oppgavene. Begrepet er relativt likt "craft knowledge". Lærere foretar overveielser omkring faglige og didaktiske forhold i forbindelse med undervisningen, og foretar beslutninger i undervisningen på bakgrunn av vurderinger av blant annet undervisningens mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer, samt elevens læreforutsetninger. Andre typologier, som f. eks. "pedagogical knowledge" (generell pedagogisk kunnskap), "content knowledge" (faglig kunnskap), "pedagogical content knowledge" (fagdidaktisk kunnskap) og "curriculum knowledge", (læreplankunnskap og metodisk kunnskap, mine oversettelser), er også blitt utviklet i forskningslitteraturen (Rovegno, 2003). Disse typologiene omtales senere i avhandlingen.

Begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving er gjennom denne forskningen blitt utviklet til et flersidig begrep. Den profesjonelle kunnskapen utvikles på basis av praktiske erfaringer, og er orientert mot selve praksis (Rovegno, 2003). Denne erfaringsbaserte kunnskapen hjelper lærere til å foreta fornuftige valg omkring undervisningens mål, innhold og arbeidsmåter, og til å løse problemer som oppstår i selve undervisningssituasjonen. Kunnskapen er situert, dvs. den oppstår og formes i praksis. Til gjengjeld former den profesjonelle kunnskapen selv

praksisen. Kunnskapen er dessuten kompleks, fordi lærerpraksis i seg selv er kompleks. Profesjonell praksis krever både faglig og didaktisk kunnskap, og det er mange overveielser og beslutninger vedrørende både mål, innhold og arbeidsmåter i undervisningen som må foretas, ofte på kort tid. Den profesjonelle kunnskapen griper også inn i læreres totale livsverden, og angår tanker og følelser på et personlig plan. Derfor er denne kunnskapen individuelt forskjellig og unik for hver enkelt lærer. Det kan vanskelig tenkes at to lærere har identisk samme profesjonelle kunnskap.

Begrepet ”pedagogical content knowledge” (PCK) har etablert seg som et sentralt begrep i dette forskningsfeltet (Tsangaridou, 2006). I senere år har omfanget av forskningpublikasjoner økt på dette området: “During the last decade an extensive body of literature has emerged on teachers’ PCK” (ibid. s. 508). Denne avhandlingen orienterer seg spesielt mot PCK. I flere publikasjoner er det blitt beskrevet hvordan kroppsøvlingslærere tilegner seg PCK, og utvikler og omarbeider denne kunnskapen (Amade-Escot, 2000; Graber, 2001; Rovegno, 2003). Rovegno var blant de første som studerte PCK i kroppsøvlingsfaget (Tsangaridou, 2006) Hun utførte flere studier bl. a. ”in an effort to delineate the nature and dimensions of preservice physical education teachers’ PCK and to describe how PCK emerges and persists in context”, f. eks. i skolemiljøer. (Tsangaridou, 2006, s. 508). Hun fant blant annet at lærerstudenters PCK var inadekvat i forhold til de oppgaver og krav som blir stilt overfor lærere i yrkeslivet (Rovegno, 1992, 1994), og at ”preservice teachers’ PCK of dividing, sequencing, and differentiating subject matter was not always developmentally appropriate for student learning (Rovegno, 1994, 1995)” (Tsangaridou, 2006, s. 508).

Studier med utgangspunkt i teori om reflektert praksis i ulike profesjoner

Tidligere studier av kroppsøvlingslæreres profesjonelle kunnskap i kroppsøving har ofte blitt gjennomført med utgangspunkt i Schöns teori (Schön, 1983) om *reflektert praksis* i ulike profesjoner. Schön presenterte en epistemologi for profesjonell praksis innenfor ulike yrkesgrupper (blant annet ingeniører, arkitekter og psykoterapeuter) i boken ”The Reflective Practitioner” i 1983. Teorien til Schön gikk i mot det instrumentelle og tekniske fagsyn som etter Schöns oppfatning var det altoverveiende og styrende prinsipp for mange profesjoners arbeidsutførelse på 1960- og 1970-tallet. I mange profesjoner på denne tiden var det tiltro til at forskningen, vitenskapen og den teknologiske utvikling kunne framvise løsninger på

komplekse problemer som profesjonsutøvere stod overfor i sine fagfelt. I mange profesjoner ble det til og med hevdet at vitenskapen og teknologien kunne løse til dels store samfunnsproblemer. Schön hevdet at dette fagsynet kunne være funksjonelt hvis en skulle finne effektive metoder for å nå klart definerte mål i en profesjonell tilstand som var stabil, og der det var mulig å få overblikk innenfor en profesjon. Men det ville komme til kort dersom profesjonelle arbeidsoppgaver ble sammensatte, komplekse og delvis uforutsigelige. Hvis de ytterligere ble påvirket av stadig skiftende sosiale, kulturelle og tekniske forhold, ble det vanskelig. Da fordret det en annerledes og mer reflektert problembevissthet.

Schön oppfordret derfor forskere om å utvikle en ny epistemologi for profesjonell praksis. Selv bidro han med teorien om reflektert praksis. Blant forskere innenfor kroppsøvingfaget ble Schöns teori tatt i bruk. Rovegno (2008, s. 86) hevder at forskningen på denne måten beveget seg til "a swampy lowland", eller et underutviklet forskningsmessig område. Men "armed with methodologies drawn from across the social sciences, pedagogy researchers jumped into the swampy lowlands" (ibid., s. 86), og begynte å studere profesjonell kunnskap i kroppsøving på en konstruktiv måte ved bruk av ulike teoretiske og metodiske tilnæringer. Forskningsinnsatsen økte dermed, og gradvis utviklet forskningen seg kvalitetsmessig ved at forskere anvendte bedre metoder for analyse av både kvalitative og kvantitative data. Forskningsfunn ble samtidig satt inn i komplekse samfunnsteoretiske felt, f. eks. etnometodologi, fenomenologi og symbolsk interaksjonisme (Tsangaridou, 2006). Dette har ført til en kunnskaps- og teoriexpansjon på forskningsområdet, fra det hele begynte på 1980-tallet, og ulike teoretiske innslag har blitt brukt i forskningen i årene fra Schön publiserte boken "The Reflective Practitioner". Forskningen har i dag spesielt tatt i bruk og diskutert mange psykologiske og sosiokulturelle teorier, der i blant kognitiv psykologi, behaviourisme og sosial konstruktivisme, i tillegg til postmodernisme, kritisk teori og feminisme (Rovegno, 2008).

I tillegg ble det utviklet en større metodologisk spennvidde i forskningsområdet, og det ble større aksept for ulike metodologiske synsmåter. Etter hvert ble diskusjonen om begrepene kvalitativ og kvantitativ forskning mer neddempet og mindre betydningsfull, noe som bidro til å frigjøre forskningsaktiviteten. I dag er diskusjonen om begrepene kvalitativ og kvantitativ forskning heldigvis et tilbaketrukket stadium, i følge Rovegno (2008, s. 86), noe som gjør forskere "free to pursue research questions of substance matched to a relevant methodology and theoretical base". Forskere kan dermed utforske gode problemstillinger på et bredt teoretisk og metodologisk fundament, til gagn for forskningen totalt sett.

Foreliggende avhandling plasseres i denne forskningstradisjonen, som gjennom de siste tiårene har utviklet seg. Forskningen her har hatt hovedfokus på den profesjonelle kunnskapen i et praktisk og individorientert perspektiv, dvs. at den forstås som en personlig og individuell kunnskap, den griper inn i læreres totale livsverden og angår tanker og følelser på et personlig plan, og den har en sosial dimensjon og er situert. Forskning her til lands har i liten grad kommet med bidrag på dette området. Rovegno (2003) mener i forbindelse med forskning at et situert perspektiv er en egnet innfallsvinkel for å studere og forstå begrepet profesjonell kunnskap. Et hovedprinsipp her er å studere den pedagogiske virksomheten til lærere i en uløselig sammenheng med det fysiske, sosiale og kulturelle skolemiljøet. Funn som sier noe om relasjoner og interaksjoner mellom lærere (beskrevet gjennom læreres biografi, verdisyn, mål for arbeidet, kapasitet og praksis), og andre sentrale personer i dette skolemiljøet, f. eks. elever, øker innsikten om den profesjonelle kunnskapen. Rovegno anbefaler på bakgrunn av dette at forskning tar utgangspunkt i sosiale interaksjoner mellom lærere og elever forbindelse med studier av læreres profesjonelle kunnskap i kroppsøving.

2. Profesjonsteoretisk kontekst, vitenskapelig tilnærming og avgrensninger

Avhandlingen omhandler begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving i tilknytning til en forholdsvis vid profesjonsteoretisk kontekst. Her gis en kort beskrivelse av denne konteksten. Profesjonell kunnskap i kroppsøving knyttes til kroppsøvingfaget i skolen, og til generelle forhold i skolen samt lærerutdanningen. Samtidig refererer avhandlingen til og tar i bruk nyere, generell profesjonsteori. Begrunnelsen for å gå så bredt til verks, er for det første at kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap står i et nært forhold til selve kroppsøvingfaget i skolen. I kroppsøvingfaget underviser lærere i et bredt spekter av fysiske aktiviteter, og de formidler kunnskap om ulike idretts-, leik- og friluftslivsaktiviteter. De formidler også at aktivitetslæring og -utøvelse har en verdi i seg selv, eller at disse aktivitetene har en instrumentell betydning, f. eks. som en fremmede faktor med tanke på helse. For det andre står rollen som lærer i kroppsøving i en skolekontekst og i nær tilknytning til lærerarbeidet generelt i skolen. Den siste store skolereformen her til lands, Kunnskapsløftet, har utfordret lærerrollen i kroppsøving, og slik sett også påvirket synet på profesjonell kunnskap i dette faget, på samme måte som den også har utfordret lærerrollen i andre fag. For det tredje er lærerrollen i kroppsøving nært knyttet til lærerutdanningen i kroppsøving, som drives på høyskoler og universiteter på ulike steder i landet. Det siste som har skjedd her, er at lærerutdanningen for grunnskolelærere er blitt lagt om i 2010, til en ordning som differensierer mellom 1. – 7. klassetrinn og 5. – 10. klassetrinn. Kroppsøving er et valgfag i begge disse utdanningene.

For det fjerde har forskning på andre praktiske og klientorienterte profesjoner relevans for denne avhandlingen. Noe av det særegne ved kunnskapsbegrepet i mange profesjoner, slik det er blitt studert i såkalte klientorienterte profesjoner (f. eks. i helse- og skolevesen), er at det består av en sammensmeltning av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder, samt praktiske ferdigheter (Grimen, 2008). Profesjonell kunnskap henger sammen som en enhet fordi den er nødvendig for å gjennomføre bestemte oppgaver som tilhører profesjonen som en er medlem av, dvs. at kunnskapen er praktisk begrunnet, ikke nødvendigvis godt teoretisk begrunnet. Det er de praktiske oppgavers karakter i respektive profesjoner som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag og -utøvelse, ikke kunnskapselementers eventuelle teoretiske sammenbindinger.

Avhandlingen omtaler også tidligere forskning på profesjonell kunnskap i kroppsøving. Tre ulike vitenskapelige felter som er relevant i forbindelse med studier av den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving trekkes inn som aktuelle fundamenter for studier av den profesjonelle kunnskapen. Avhandlingen er inspirert og bruker innsikter fra disse feltene, og de blir vurdert i avhandlingen med tanke på bruk i vitenskapelig sammenheng og nærmere bestemt denne avhandlingens formål. Disse feltene blir kort opplyst i neste avsnitt.

Kort om vitenskapelige felter som brukes som grunnlag for studie av den profesjonelle kunnskapen

Kunnskapen i handling

Den praktiske kunnskapstradisjonen i samfunnet karakteriseres av at kunnskap skapes og opprettholdes gjennom forbilder, personlig erfaring og øving. Kjernen i kunnskapen i handling (Molander, 1996) finnes ikke i en eller annen språklig formulering (derav er uttrykket taus kunnskap ofte brukt), men i virksomheten å gjøre og gjennomføre praktiske oppgaver. Kunnskap i handling kjennetegnes ved at det er en form for oppmerksomhet. Kunnskap i handling er den levende kunnskapen, som er i stadig bevegelse; i vekslende innlevelse og distanse, handling og refleksjon, helheter og deler, og tillit og kritikk. Denne bevegelsen har en dialektisk struktur, som har sine røtter både i klassisk filosofi og nyere hermeneutikk.

Kroppens fenomenologi

Kroppens fenomenologi tilsier at kroppsøvingslæreres erfaring og kunnskap har sitt utgangspunkt i den levde kroppen hos lærere. Den levde "lærerkroppen" eksisterer i livsverden. Livsverden er den gjensidige og intersubjektive verden som hver lærer har direkte tilgang til. Den inneholder alle former for hverdagslige handlinger i skolen og levde profesjonell erfaring. Livsverden er den verden som er levende nærværende i læreres persepsjon, og som sådan uoppløselig forbundet med læreren som et persiperende subjekt. Læreres persepsjon, som gjør at verden viser seg og blir tilgjengelig for lærere, og som skaper vilkår for deres tilværelse som kroppsøvingstilknyttede i yrkeslivet de befinner seg i, er den eksistensielle egenskap, med hvilken lærere har kontakt med seg selv og med fortid, nåtid og

framtid, og som gir et perspektiv på deres profesjonelle verden. Samtidig er det som lærere vet og kan og har erfart, noe som eksisterer på bakgrunn av kroppen som erfaringselement.

Interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer

Interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer er en toveis prosess, der gjensidig innflytelse og påvirkning foregår mellom mennesker som deltar i aktivitetene i disse bevegelsesmiljøene. Interpersonlig persepsjon omhandler ”the process of coming to know others not as objects from which signs intentionally or unintentionally emanate, but as people with whom we are in relation” (Arnold, 1979, s. 71). Overført til kroppøvingssituasjoner, tilsier dette at det er en toveis kommunikasjon mellom lærere og elever i kroppøvingen, der både lærere og elever bruker sosiale referanser, koder og regler for å nærme seg hverandre og for å forstå hverandre. De forsøker å forstå fra hverandres synsvinkler i lys av kunnskap de har til felles, og prøver å få kjennskap til hverandres tanker, meninger og følelser ut fra felles referanser.

Vandring framover i teoretiske og empiriske områder i et åpent forskningsterreng

Forskningsprosjektet er inspirert av og bygger på en billedlig forestilling av intervjuforskeren som såkalt ”reisende” (Kvale & Brinkmann, 2009) I intervjuforskning kan forskeren forstås som en gruvearbeider eller reisende. En gruvearbeidertilnærming vil forstå kunnskap som gitt, dvs. at intervjupersonen(e) besitter kunnskap som venter på å bli gravd fram og avdekket. Gruvearbeiderforståelsen vil ha en tendens til å betrakte intervjuet (individuelt eller i gruppe, inklusive fokusgruppe), som et datainnsamlingssted som er atskilt fra senere dataanalyse. Kunnskapen er upåvirket av intervjueren. Denne oppfatningen ligger nær en oppfatning av samfunnsvitenskap der kunnskap er noe som allerede er til stede og venter på å bli funnet.

I reisende-metaforen oppfattes intervju, samtale, analyse og tolkning av data som sammenvevde faser i en konstruksjon av kunnskap. Den reisende ”streifer” omkring, konverserer og samtaler med andre, og oppfordrer andre til å komme med beretninger og historiefortellinger. Reisende-metaforen ligger nært antropologien og en postmoderne, konstruktiv forståelse som er forbundet med en samtaletilnærming til samfunnsforskningen.

I en postmoderne oppfatning av kunnskap erstattes kunnskap som et spill av virkeligheten med en oppfatning av at virkeligheten er konstruert sosialt, der det foregår fortolkning og

forhandling av den sosiale verdens betydning i kunnskapsproduksjonen. Lokale kontekster og den språklige konstruksjonen av virkelighet kommer i fokus. Og kunnskap valideres gjennom praksis. Kunnskapssynet er åpent for kvalitativ forskjellighet, mangfold av lokale betydninger av sosiale fenomener, og er avhengig av forskerens synspunkt og verdier. Et grunnleggende synspunkt innefor reisendemetaforen, er at kunnskap eksisterer i relasjonen mellom mennesker og verden, den eksisterer verken i personer eller utenfor i verden.

Reisende-metaforen ligger til grunn for utformingen av dette forskningsprosjektet. Dette innebærer at mitt arbeid som forsker kan forstås som en slags reise i undring, undersøkelse, fortolkning og forståelse i et forskningsterreng som kan sies å være åpent. Underveis i forskningsprosessen har jeg hatt intervjuer og møter i fokusgrupper med lærere som selv underviser i kroppsøving. Dette har jeg gjort for å undersøke det jeg er ute etter fra et ståsted i praksisfeltet, og ved hjelp av lærere som arbeider i praksisfeltet til daglig. Underveis har jeg arbeidet med forskjellige typer teori og litteratur. Jeg søkte i utgangspunktet ganske bredt i litteraturtilfanget, men bestemte meg etter hvert for hvilke teori- og litteraturreferanser jeg ville legge vekt på. På den ene siden visste jeg at dette ville få konsekvenser for hva jeg vil undersøke, men samtidig visste jeg at dette kunne utløse kritiske og nyttige refleksjoner og synsmåter, ikke minst i kontakten med lærerne som deltok i forskningsprosjektet. Samtidig var jeg klar over at noen områder blir mindre opplyst enn andre på grunn av mine valg og min framgangsmåte, og at andre forskningstilnærminger også kunne ført fram.

“One of the major strands of existential philosophy”

I forbindelse med dette gis en nærmere innføring i fenomenologien og den kroppsfenomenologiske posisjonen i vitenskapsfilosofien, som er et sentralt fundament i denne studien. Fenomenologien er både ontologi, epistemologi og metodologi (Moran, 2000). Fenomenologien “provides a systematic and disciplined methodology for derivation of knowledge” (Kerry & Armour, 2000, s. 4). Fenomenologer undersøker menneskers erfaringer og livsverden, og for fenomenologiske forskere er oppgaven å undersøke menneskers verden av tanker, følelser og handlinger, og analysere og drøfte det som blir uttalt, fra menneskers livsverden, spesielt med tanke på mening. Forstått som metodologi, passer fenomenologien godt overens med reisende-metaforen som ligger til grunn for forskerrollen, og forskningsarbeidet, i dette forskningsprosjektet.

”Phenomenology is one of the major strands of existential philosophy with a long and varied history” (Kerry & Armour, 2000, s. 2). Begrepet fenomenologi har vært i bruk siden 1700-tallet, men det var først fra og med Edmund Husserl (1859-1938) at begrepet fenomenologi ble etablert, og at ”phenomenology became a distinctive philosophical approach” (Kerry & Armour, 2000, s. 2). Fenomenologien ble utviklet ved universitetene i Göttingen og München, der mottoet ”zu den sachen” ble formulert. Fenomenologene ønsket å markere en forskjell fra en reduksjonistisk tenkemåte i vitenskapen, som på denne tiden var dominerende:

”The motto Zu den sachen (To the things) emphasized phenomenology’s antireductionist approach. By comparison, the approaches developed by the rationalists (e.g. Galileo and Descartes) were thought too reductive. The phenomenologists argued instead of denuding existential character, humans should be recognized as open and engaged beings capable of developing personal meaning in the process of actively manifesting themselves” (Kerry & Armour, 2000, s. 2-3).

For å oppnå sine epistemologiske målsettinger, brukte fenomenologene en ”forutsetningsløs” tilnærming, eller en tilnærming som fokuserte på saken i seg selv. Husserl betraktet objektive tilnærminger som inadekvate for å forstå ”the nature of humans as *embodied beings*” (min kursiv) (Kerry & Armour, 2000, s. 3), som fenomenologene var opptatt av. Husserl brukte begrepet ”lebenswelt”, eller livsverden, som et viktig begrep i tilknytning til dette. Livsverden er uttrykk for det som blir tatt for gitt, eller er utpreget hverdagslig, og noen ganger lite bevisstgjort hos mennesker. Livsverden er ikke umiddelbart tilgjengelig, men er grunnlaget for refleksivitet og bevissthet, noe som igjen er basisen for menneskers innsikt og kunnskap. For Husserl handlet fenomenologi om menneskers subjektivitet og før-refleksivitet, og om meningsdannelse. Ved å legge vekt på livsverden og før-refleksiv erfaring, mente Husserl at hans filosofi var “the only genuine philosophy, because it was the science of essences of human experience” (Kerry & Armour, 2000, s. 4).

Som både en filosofisk og metodologisk tilnærming har fenomenologien utviklet seg videre siden den gang. Den fenomenologiske ansatsen i denne avhandlingen refererer spesielt til en posisjon i vitenskapsfilosofien som har sitt utspring i Maurice Merleau-Pontys verk “Phénoménologie de la perception” (1945). Merleau-Ponty (1908-1961) bidro til en kroppslig vending i fenomenologien og vitenskapsfilosofien med sitt verk, fra en objektiv og materiell forståelse av kroppen, til en alternativ forståelse av kroppen som et fenomen, nærmere bestemt som levd kropp (Widerström, 2005). Merleau-Ponty, som fulgte opp Husserl og hans synsmåter, fikk fram at det spesielle særmerke ved kroppen er at den har – eller er – et preobjektivt forhold til omverden (Østerberg, 1994). Dette forholdet har intensjonalitet i

Husserls betydning, ved at kroppen retter seg forestående henimot verden. Betydningen av tittelen på Merleau-Pontys verk, "Phénoménologie de la perception", ligger, etter Østerbergs (1994) skjønn, i følgende:

"Fenomen" er det som kommer til syne, og av Husserl har Merleau-Ponty lært å betrakte fenomenene oppmerksomt og uforutinntatt. [...] Et perseptuelt felt [...] åpner seg for den persiperende menneskekroppen; og dette feltet rommer mange lag (sedimenter) av mening: Det første (primordiale) lag er pre-objektive fenomener, åpne, mangetydige fenomener, som menneskekroppen på sin side åpner seg for. Kroppen og dens omverden utgjør en indre relasjon eller struktur – de to "momenter" henviser gjensidig til hverandre – og dette er betydningen av Heideggers (en annen teoretiker i den fenomenologiske tradisjonen, min parentes) begrep om "å-være-i-verden", som Merleau-Ponty gjengir som "être au monde" – å være til i verden" (Østerberg, 1994, s. VII).

Objektivitet omhandler noe annet enn dette. Kroppen sanser objekter i et perspetuelt felt, ved at det pre-objektivt erfarte i bevisstheten liksom stivner og blir til noe avgrenset, noe annet enn det opprinnelige, det pre-objektivt erfarte. Dette er en overgang fra det pre-objektivt erfarte (før-objektive) til det objektivt erfarte (objektive), og det tilsvarer et skifte av bevissthetsform, fra før-refleksiv til refleksiv bevissthet. I en før-refleksiv bevissthetsform erfarer kroppen det preobjektive felt av fenomener, mens når refleksjonen inntreer, blir de pre-objektive fenomener til objekter.

Merleau-Ponty ville vise ved sin kroppsfenomenologi at kantianismens erfaringsbegrep i vitenskapsfilosofien var for snevert. Kantianismens erfaringsbegrep vektla at tenkningen i seg selv, eller forstanden hos mennesker, formet eller konstituerte erfaringen. Kant uttalte at "mulighetsbetingelsene for objektet er de samme som mulighetsbetingelsene for erfaring overhodet" (Østerberg, 1994, s. VII), dvs. at erfaring *er* erfaring av objekter. Merleau-Ponty hevdet i kontrast til dette at det finnes en stilltiende kropps viten om før-objektive fenomener til grunn for objektiv erfaring. Dette kaller Merleau-Ponty eksistens. Gjennom sitt verk forsøkte Merleau-Ponty å gjøre rede for hvordan menneskekroppens forhold til verden verken er mekanistisk, biologisk eller intellektuelt, men derimot *eksistensielt* i denne betydning.

Innledningsvis i denne avhandlingen refereres det til en studie som har tatt i bruk innsikter fra kroppens fenomenologi i det kroppsøvings- og idrettspedagogiske forskningsfeltet her til lands. Studien har tittelen "Relations of meaning" (Standal, 2009). I denne studien er Merleau-Pontys teori blitt benyttet til å undersøke kroppslige og sosiale aspekter ved læringsprosesser hos deltakere i et treningsprogram for å utvikle egne fysiske ferdigheter ved et helsesportsenter. En av grunnene til å velge fenomenologien var for Standal at den representerer et alternativ til en objektivistisk synsmåte i studier av menneskelig bevegelse og læring: "[...] one of the phenomenology's most celebrated achievements is its critique of the

scientific view of human action. Science can explain objects from the third-person perspective, i.e. the objective world, but this does not provide any explanation of the lived experiences of human subjectivity” (Standal, 2009, s. 11), noe som altså fenomenologien tilbyr. Førstepersons-perspektivet i fenomenologien er i bedre overensstemmelse med synet på kroppslig bevegelse, trening og læring enn ”the explanatory efforts of science works in pedagogical research”, som i større grad tar utgangspunkt i en objektivistisk synsmåte, hevder Standal (s. 11). Han har i tillegg erfart fra arbeid i et idrettspedagogisk miljø med fysiske funksjonsnedsettelse en sterk tiltro til ”intrinsic values of taking part in movement activities despite having disability” (s. 11.), noe som står i kontrast til et objektivistisk syn på kroppslig bevegelse og læring.

Et annet moment er at fenomenologien tilbyr et annet syn på forskerrollen, dvs. at ”science is possible because the scientist first of all is a human being-in-the-world” (Standal, 2009, s. 11). Forskeres kunnskap om verden, til og med deres vitenskapelige kunnskap, er utvinnet fra egne personlige synspunkter, eller fra erfaringer fra en levd verden der vitenskapelige symboler ikke har noen forrang, eller høyere status. Egentlig er vitenskapelige symboler meningsløse, hevder Standal, hvis de ikke relateres til livsverden. Forskeres kunnskap om verden, til og med vitenskapelig kunnskap, stammer fra personlige synspunkter på verden, eller fra erfaringer fra en verden der vitenskapens symboler har fått personlig mening.

En skulle dermed anta at fenomenologien tilbyr et helt motsatt standpunkt enn en objektivistisk synsmåte i vitenskapen. Men slik er det nødvendigvis ikke. Selv om fenomenologien er kritisk til en objektivistisk synsmåte, så skjer det ikke automatisk at fenomenologien leder til det motsatte synspunktet, nemlig ren subjektivismen. Begge disse synsmåtene er i bunn og grunn teoretiske utgaver av selve livet. Fenomenologien er både en form for subjektivismen og en form for objektivismen.

Samtidig tilhører den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving en sosial verden, noe som åpner for flersidige perspektiver på den profesjonelle kunnskapen, blant annet interpersonlige og kommunikasjonsteoretiske. Dette blir også belyst i avhandlingen. Den sosiale interaksjonen mellom lærere og elever i kroppsøvingen er av spesiell karakter, fordi det er mennesker som kommuniserer med hverandre ved bruk av et fysisk og idrettslig bevegelsespråk. Arnold (1979) hevder at selv om kroppslig bevegelse i seg selv har kommunikative begrensninger, så sender kroppslig bevegelse ut signaler i det sosiale miljøet, og sørger for at sosiale interaksjoner fungerer og kan utvikles. Årsaken til dette er at kroppslige bevegelsesuttrykk åpner for innsyn i andre menneskers livsverden, gjennom persepsjon og tolkning av hva disse kroppslige bevegelsene og uttrykkene betyr. F. eks. vil

lærere som bivåner elevers kroppslige bevegelser i en kroppsøvingstime, persipere disse bevegelsene, tolke dem, og der i gjennom få innsikt i hva disse bevegelsesmåtene og – uttrykkene betyr. Dette foregår gjennom den sosiale kontakten i kroppsøvingen, og gjennom tolkning. Dette skjer på samme måte som elever vice versa tolker læreres bevegelsesmåter og bevegelsespråk. Denne sosiale interaksjonen mellom lærere og elever i kroppsøvingen foregår om kroppslig bevegelse, dvs. om ulike former for fysisk aktivitet, men også i kroppslig bevegelse, ettersom både lærere og elever er deltagende på lik linje i de ulike aktivitetene i en del tilfeller. Med dette menes at den sosiale interaksjonen foregår mens fysisk aktivitet pågår i kroppsøvingstimene, dvs. lærere kommuniserer med elever om fysiske aktiviteter mens elever er fysisk aktive, men også i fysisk aktivitet, når elever og lærer begge er i aktiviteten og er fysisk aktive på lik linje.

Avgrensninger

Begrepet profesjonell kunnskap står nært knyttet til andre begreper som er blitt omhandlet i forskningslitteraturen, blant annet begrepene profesjonalitet og profesjonalisme i kroppsøving. Blant annet har Annerstedt tatt opp og diskutert begrepet profesjonalitet (Annerstedt, 1995, 2001b). Annerstedt hevder at profesjonaliteten i kroppsøving avhenger av at visse kriterier er oppfylt, dvs. spesielt på området legitimasjon og sertifisering samt fagets vitenskapelige grunnlag (Annerstedt, 2001b). Legitimasjonen og sertifisering for kroppsøvingslærere utstedes av utdanningsinstitusjoner (vitnemål ved utdanning) og skolemyndigheter (ved arbeidsforhold, f. eks. sikkerhetssertifisering i bassengaktivitet). Det vitenskapelige grunnlaget dannes av kroppsøving- og idrettsfaglig vitenskap.

Annerstedt (2001b) mener at profesjonaliteteten i kroppsøving er ”prestasjonsgrundad”, dvs. knyttet til kunnskap og ferdigheter i eksempelvis ulike idretter, samtidig som det bak denne kunnskapen finnes en samfunnsmessig rotfestet, rollebundet og institusjonelt forankret autoritet:

”Den enskilda idrottsläraren har [...] dels en konkret sosial institution i form av myndigheter och organisationer som tillser at kompetensen upprätthålls och som utfärdar ”legitimation” – dvs. behörighet att undervisa i idrott och hälsa i den obligatoriska skolan, dels en mera abstrakt institution som ännu inte är särskilt stark i vårt land – idrottsvetenskapen, bakom sig. Dessa institutioner ”lånar ut” sin auktoritet åt läraren, samtidig som grunden för att eleverna skall underordna sig lärarens anvisningar är tron att han/hon, oberoande av legitimationen, besitter en omfattande och adekvat kompetens” (Annerstedt, 2001b, s. 199.)

Annerstedt mener at kroppsøvingslæreryrket ikke kan betegnes som en fullt utviklet profesjon, fordi kravene til kroppsøvingslæreres legitimasjon er for lave fra skolemyndigheter, og at det vitenskapelige grunnlaget er for svakt. Lærere uten godkjent utdanning kan bli ansatt, og det eksisterer mangelfulle yrkesetiske retningslinjer for lærere i skolen. I tillegg er det få reelle sanksjonsmuligheter overfor lærere som misskjøter sin jobb. Faget savner dessuten en solid vitenskapelig basis. Vitenskapen synes godt nok utviklet på naturvitenskapelige områder, eksempelvis på områdene humabiologi og fysiologi, men er det ikke på det fagdidaktiske området.

Denne avhandlingen vil ikke belyse og drøfte begrepene profesjonalitet og profesjonalisme i kroppsøvingsfaget i særlig stor grad, annet enn at disse begrepene berøres på indirekte måter. I nyere profesjonsteori tilrås at studier av profesjonalitet og profesjonalisme, uansett profesjon, tar utgangspunkt i visse generelle oppfatninger av hva som menes med en profesjon. Molander (2006) definerer begrepet profesjon på denne måten:

”Med begrepet profesjon forstår vi en type yrkesmessig organisering av arbeid. En bestemt personkrets – personer med en viss utdanning – gis retten til å utføre visse arbeidsoppgaver, og til å gjøre det mer eller mindre autonomt. Til grunn for denne retten eller jurisdiksjonen ligger en anerkjennelse av arbeidsoppgavenes samfunnsmessige betydning og av deres karakter av det vi har kalt ”praksis”. Det politiske fellesskapet har tillit til at yrkesgruppen – i kraft av sin kompetanse – vil kunne ivareta oppgaver av allmenn interesse. Videre har det tillit til at profesjonen som en sammenslutning vil kunne garantere at disse oppgavene blir utført i henhold til standarder for god yrkesutøvelse. Det betyr at det til en profesjon knyttes bestemte normative forventninger” (Molander, 2006, s. 20)

Molander skisserer et idealtypisk mønster, og en konstellasjon av variabler. Dette mønsteret gjenfinnes i ulik grad i ulike yrker. Det er ikke snakk om entydige grenser mellom yrker i mange tilfeller, men om ulike grader av profesjonelle karakteristika som mer eller mindre skaper skarp avgrensning mellom yrker, eller isolasjon. Et yrke befinner seg som regel på et kontinuum med flere og færre, mer eller mindre sterke profesjonskarakteristika, og det kan ofte forekomme at et yrke har en uskarp isolasjon. Hvis det skjer en utvikling i retning av disse generelle trekkene, skjer det profesjonaliseringsprosesser. Prosesser langs de ulike dimensjonene betyr imidlertid ikke det samme som at de er synkronisert, de kan foregå med ulik rytme. Dersom utviklingen reverseres, skjer en såkalt deprofesjonalisering, som også i prinsippet kan tenkes, i følge Molander.

Avhandlingen tar altså ikke stilling til om yrket som kroppsøvingslærer er en egen profesjon, eller om det foreligger en jurisdiksjon på området, eller om det har foregått profesjonaliserings- eller deprofesjonaliseringsprosesser i senere tid som gir grunnlag for å

vurdere kroppsøvingslæreryrket på noen annen måte enn hva Annerstedt gjorde for litt over ti år siden. Derimot blir det foretatt kunnskapsteoretiske diskusjoner på et område som er nærmere knyttet til læreres yrkesmessige praksis og daglige arbeid i skolemiljøet og i kontakt med elever, og som har en annen hensikt, å opplyse og diskutere kunnskapen i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv.

Det er også visse andre forhold som avhandlingen ikke vil berøre i særlig stor grad. Dette gjelder følgende:

- et kjønnsperspektiv i begrepet profesjonell kunnskap (f. eks. Dowling Næss, 1998, Dahle, 2008).
- profesjon i et flerkulturelt perspektiv (f. eks. Gule, 2008).
- den profesjonelle kunnskapen i et nærmere systemteoretisk perspektiv (f. eks. Stichweh, 2008).
- begrepet i maktteoretisk perspektiv (f. eks. Vågan & Grimen, 2008).

Avhandlingens oppbygging

I del II i avhandlingen blir det først gjort rede for tidligere forskning på området og sentrale begreper. Her blir det sett nærmere på internasjonal forskning, og på et utvalg av studier som er blitt utført i Norge og Skandinavia (kapittel 3). I kapittel 4 gjøres det rede for begrepet fagdidaktisk kunnskap i kroppsøving, dvs. det blir forklart på en nærmere måte hva som menes med begrepet ”pedagogical content knowledge” i den internasjonale forskningslitteraturen. Dette begrepet tilsvarer det norske begrepet fagdidaktisk kunnskap, og er sentralt i forskningslitteraturen. Det blir også gjort rede for hvordan begrepet fagdidaktisk kunnskap blir forstått og brukt i denne avhandlingen.

Videre gjøres det rede for norske utdanningsmyndigheters syn på lærerrollens innhold i skolen i senere tid, med vekt på kroppsøvingsfaget, samt mål for kroppsøvingsfaget i ny grunnskolelærerutdanning, som trådte i kraft i 2010 (kapittel 5). Avhandlingen opplyser videre og drøfter begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving på bakgrunn av reformer i skolen senere tid, spesielt Kunnskapsløftet (kapittel 6).

I kapittel 7 foretas et fenomenologisk blikk på kroppsøving i grunnskolen. Her belyses kontraster og spennvidde i elevers opplevelse og erfaring med kroppsøving, deretter belyses tolkningsprosesser som foregår i kroppsøvingsundervisningen på bakgrunn av at elever opplever og erfarer undervisningen på ulike måter. Her benyttes spesielt teori om

interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer (Arnold, 1979) samt teori av Steinsholt (2004), Crossley (1996) og Gallagher & Zahavi (2008). I tillegg belyses profesjonell identitetsutvikling hos kroppsøvingslærere i tilknytning til undervisnings- og tolkningsprosesser i faget.

I kapittel 8 drøftes profesjonell kunnskap i lys av nyere teori omkring klientorienterte yrker i samfunnet (Grimen, 2008). Her anvendes Grimens teori om praktiske synteser og indeksert kunnskap i slike yrker, samt teori om episteme, techne og fronesis (Dunne, 1993; Doseth, 2010; Kinsella, 2012), som inngår i begrepene praktiske synteser og indeksert kunnskap.

Avhandlingen opplyser videre og drøfter to ulike vitenskapelige felter som brukes i avhandlingen for å studere profesjonell kunnskap i kroppsøving, dvs. feltene kroppens fenomenologi, som bygger på Merleau-Ponty's verk "*Phénoménologie de la perception*" (1945), samt kunnskap i handling, som bygger på Molanders teori om kunnskap i handling (Molander, 1996) (kapittel 9). Disse teoriperspektivene vurderes spesielt med tanke på denne avhandlingens formål.

I kapittel 10 sammenfattes del II.

Del III består av en empirisk undersøkelse. I kapittel 11 opplyses først hvilke spørsmål og temaer som blir presentert for lærerne i undersøkelsen. Deretter gjøres det rede for metodeoverveielser og det vitenskapelige grepet som er foretatt ved å trekke inn lærere fra praksisfeltet, for å undersøke den profesjonelle kunnskapen. Det blir gjort rede for posisjonering av undersøkelsen i et vitenskapelig og metodologisk terreng, metodevalg og mer konkret framgangsmåte i den empiriske undersøkelsen (kapittel 12). Min rolle som forsker i møtene og diskusjonene med lærerne belyses og drøftes, samt selve datainnsamlingen og analyse- og tolkningsprosessen.

Etter dette gjenfortelles data fra intervjuene og fokusgruppene med tanke på bevegelsesglede og skjuleteknikk i kroppsøvingstimene, og temaet undervisning som tolkningsprosesser tas opp til drøfting i tilknytning til disse data (kapittel 13 og 14). Videre gjenfortelles data med tanke på profesjonell kunnskap som vanskelig lar seg utsi på en presis måte, der spesielt fire historier fra undersøkelsen trekkes fram i lyset, og blir drøftet (kapittel 15). Til slutt gjenfortelles og drøftes data om læring av profesjonell kunnskap og profesjonell identitetsutvikling. Her belyses spennvidden av erfaringer lærerne sitter inne med, og det blir gitt relativt mange eksempler på profesjonell kunnskapslæring. På bakgrunn av dette belyses og drøftes en spesiell historie som en av lærerne fortalte i en av fokusgruppene. Denne læreren fortalte om såkalte hemmeligheter i lag med elever (kapittel 16). Undersøkelsen

sammenfattes i en oppsummering helt til slutt (kapittel 17), før det foretas en sluttdiskusjon i avhandlingens siste del (del IV).

Del II Tidligere forskning og teori

3. Tidligere forskning

Tidligere forskning på kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap har, i tillegg til utvikling av ulike kunnskapstypologier, belyst den profesjonelle kunnskapen hos ulike grupper av kroppsøvingslærere og læreres konstruksjon av profesjonell kunnskap (Graber, 2001). På det første området er studert forskjeller i kunnskapen mellom f. eks. mellom lærere med lang yrkeserfaring og de som er nyutdannet, eller mellom lærere med formell utdanning og lærere uten formell utdanning i kroppsøvingsfaget. Med formell utdanning menes at kroppsøving inngår i fagkretsen fra lærerutdanningen.

Sentrale funn fra forskningen på det første området (her referert av McCaughtry & Rovegno, 2003) er at lærere med formell utdanning og erfarne lærere generelt har mer fagdidaktisk kunnskap enn de uten formell utdanning og uerfarne; de utdannede og erfarne har mer detaljerte og presise kunnskaper om undervisnings- og læringsprosesser i kroppsøving, ser bedre forbindelseslinjer mellom ulike innholdskomponenter i faget, og evner bedre å forstå kroppsøvingsfaget i en bredere samfunnskontekst, de planlegger undervisningen bedre med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, behov og interesser, de har et bredere tilfang av undervisningsmetoder, og de klarer bedre å påvirke undervisningsforløp der og da ved å endre på undervisningsmetodikken.

En nyere studie av Reuker (2011) viser at erfarne lærere oppfatter, analyserer og forstår situasjoner i undervisningen på en mer umiddelbar og raskere måte enn mindre erfarne lærere. De erfarne lærerne greier også å sortere mellom viktige og mindre viktige hendelser og situasjoner i undervisningen på en bedre måte enn de uerfarne, og de greier spesielt å vurdere elevens læringsprosesser på en mer presis måte. Erfarne lærere er også i større grad løsningsorienterte når de står overfor pedagogiske problemer enn de mindre erfarne, og de har en større erfaringsbank som tas i bruk når de prøver å løse slike problemer. På den annen side er det dokumentert at erfarne lærere opplever at det kan oppstå problemer i yrkesutøvelsen på grunn av aldring. Noen eldre lærere opplever at de ikke makter å opprettholde det fysiske ferdighetsnivået, som yngre lærere gjerne har bedre forutsetninger for, når "alderen innhenter en" (Krogh Christensen, 2001), og eldre lærere kan derfor ha problemer med den profesjonelle selvpåfatningen av denne grunn (Dowling Næss, 1998).

På det andre området, den profesjonelle kunnskapens utvikling, er både kildene til kunnskap og selve kunnskapskonstruksjonen blitt studert. Flere forskere har framhevet at egen erfaring fra undervisningspraksis spiller en viktig rolle for kroppsøvingslæreres utvikling av profesjonell kunnskap (f. eks. Schempp, 1993; Rovegno, 2003; Rovegno, Chen & Todorovich, 2003). Profesjonell kunnskap i kroppsøving ”develops with experience in school settings”, hevder Rovegno m. fl. (2003, s. 427). Dette innebærer at lærere utvikler kunnskap gjennom erfaring om hvordan elever lærer, hvordan innholdet i undervisningen formes, hvilke arbeidsmåter som egner seg for å nå læringsmål for elevene, hvordan personmessige og materielle forutsetninger påvirker valg som gjøres i undervisningsprosessen, og hvilken betydning tilbakemelding til elever har for elevers læringsprosesser. I tillegg er det blitt brukt uttrykk som f. eks. ”wisdom of practice” (Schempp, 1993) og ”reflection in action” (Rovegno m. fl., 2003) om denne kunnskapen. I følge Graber (2001) utvikles den profesjonelle kunnskapen til å bli mer avansert og utviklet etter hvert som lærere får praksiserfaringer. Dessuten er lærere i stilling til å lære profesjonell kunnskap hele tiden så lenge de underviser (Rovegno, 2003), på grunn av stadig tilførsel av praksiserfaring. I tillegg kan ofte læring av profesjonell kunnskap generere et ønske om å lære enda mer profesjonell kunnskap (Graber, 2001).

Gjennom denne forskningen har begrepet profesjonell kunnskap blitt delt opp i fire kunnskapskategorier (Graber, 2001). Disse kategoriene er generell pedagogisk kunnskap (pedagogical knowledge), faglig kunnskap (content knowledge), fagdidaktisk kunnskap (pedagogical content knowledge), og læreplan- og undervisningsmetodisk kunnskap (curriculum knowledge). Disse kategoriene henviser til læreres undervisningsoppgaver i kroppsøvingen i stor grad, og tar utgangspunkt i Shulmans kategorisering av det generelle begrepet ”lærerkunnskap”, eller ”teacher knowledge” (Shulman, 1986). Shulmans kunnskapskategorier er ren faglig kunnskap, generell pedagogisk kunnskap, faglig og didaktisk kunnskap, undervisningsmetodisk kunnskap, kunnskap om elevers læreforutsetninger, og kunnskap om undervisningens kulturelle, organisatoriske og politiske kontekst og verdimesse forankring, innbefattet historiske og filosofiske områder. Rovegno (2003) har beskrevet at den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving er kompleks, først og fremst fordi lærerpraksis i sitt vesen er et komplekst profesjonelt virke. Lærere har oppgaver som krever både faglig og didaktisk kunnskap, og det er mange overveielser og beslutninger omkring kroppsøvingsundervisningens mål, innhold, arbeidsmåter og andre undervisningsfaktorer som må foretas, ofte på kort tid. I tillegg er intuitive egenskaper, fleksibilitet og evne til å improvisere påkrevde egenskaper i mange situasjoner. Problemer

som oppstår i en undervisningssituasjon, kan ofte være vanskelig å forutse, beskrive og forstå, fordi årsakene er sammensatte og lite åpenbare. Dermed gir det sjelden mening å snakke om en lineær sammenheng mellom problemer i undervisningen og løsningen av problemene. Det finnes med andre ord heller ikke ferdiglagede oppskrifter som løser undervisningsproblemer på forhånd, og som lærere kan benytte seg av på en enkel måte. Således er ikke den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving sammensatt av elementer som har en indre fast, fullstendig og logisk sammenheng: "Rather, it can include illogical, incomplete and contradictory elements", i følge Rovegno (2003, s. 296).

Samtidig er den profesjonelle kunnskapen personlig kunnskap. Med dette menes at kunnskapen reflekterer den enkelte lærers yrkesmessige biografi, verdier, erkjennelser og erfaringer. Læreres profesjonelle kunnskap er med andre ord forskjellig og unik for hver lærer, ettersom det er vanskelig å se for seg at to lærere har helt identisk yrkesmessige biografi, verdisyn, erkjennelse og ikke minst erfaring.

Forskere har også studert hvordan profesjonell kunnskap brukes på andre områder enn selve undervisningen i kroppsøving, f. eks. når det gjelder sosiale oppgaver i skolemiljøet og lederoppgaver. Noen forskere hevder i sammenheng med dette at den profesjonelle kunnskapen i faget ikke bør isoleres, men forstås i sammenheng med ulike oppgaver som er utenfor faget, eller skolens samlede virksomhet og skolens felles mål (referert av Rovegno, 2003). Enkelte forskere har også studert og beskrevet på hvilken måte den profesjonelle kunnskapen i faget står i sammenheng med andre livsområder for lærere, eksempelvis organisert idrett på fritiden (f. eks. Dowling Næss, 1998; Armour & Jones, 1998). Dowling Næss (1998) hevder at kroppsøvlingslæreres profesjonelle kunnskap har en funksjon i sosiale sammenhenger som strekker seg ut over profesjonell praksis i skolen, noe som betyr at profesjonell kunnskap også påvirkes av erfaringer fra sosiale systemer utenfor skolen, eksempelvis fra trenerarbeid på fritiden.

Noen forskere har også studert og beskrevet hvordan profesjonell kunnskap har innflytelse i den pedagogiske praksisen. En studie av Jones, Armour & Potrac (2002) antyder at det kan være pedagogisk kraft i den profesjonelle kunnskapen - og -utøvelsen - i form av blant annet "referent power". Med "referent power" menes at elevene identifiserer seg med læreres egenskaper og kvaliteter og ønsker å tilegne seg tilsvarende egenskaper som lærere besitter:

"Referent power is personal, with the person, not the position, being respected. Such power wielders are seen to possess desirable personal characteristics, with many willing to accept their power in order to become more like them. Such power is often referred to in everyday parlance as charisma, an elusive quality [...]" (ibid., s. 44).

I sammenheng med kroppsøving er denne kraften knyttet til læreres personlige egenskaper i undervisningen, og til elevers persepsjon av læreres egenskaper. Elevene blir påvirket av hva lærere foretar seg, viser og demonstrerer av faglig kunnskap i praksis, og de påvirkes, fordi de er åpen mot lærere, og at lærere viser kunnskap som verdsettes og er ettertraktet. Påvirkningen er avhengig av elevenes persepsjon og oppfatning av hva lærere viser. Jones m. fl. hevder at forskning på pedagogiske krefter av slikt slag kan være spesielt fruktbart for å finne ut og forklare hvorfor noen lærere har en egen evne til å inspirere og motivere elever ”to transcend previously considered limitations” (ibid., s. 44), altså å få elever til å strekke seg lengre enn hva de selv trodde var mulig på forhånd.

Kunnskapskilder

Forskere som har studert hvordan profesjonell kunnskap utvikles, har studert både kildene til kunnskap og selve konstruksjonen av kunnskapen (Rovegno, 2003). Her har det kommet fram noen relativt klare holdepunkter når det gjelder kunnskapskilder. Framfor alt er læreres egne praksiserfaringer en viktig kunnskapskilde, som nevnt tidligere (Schempp 1993; Rovegno, 2003; Rovegno m. fl., 2003). I tillegg er andre lærere og kollegaer relevante kunnskapskilder (Cushion, Armour & Jones, 2003; Degleau & O’Sullivan, 2006; Armour & Yelling, 2007). Profesjonell kunnskap overføres mellom kroppsøvingslærere, f. eks. i form av at kunnskap overføres fra de erfarne til de mindre erfarne lærere. Samtidig overføres kunnskap mellom lærere, uavhengig av lang eller kort yrkeserfaring, i tilknytning til at lærere har interesse for kollegaers undervisningsarbeid på generelt grunnlag, og vurderer kollegaers profesjonskunnskap som interessant og nyttig for sin egen kunnskap og kunnskapsutvikling. I studier av Degleau & O’Sullivan (2006) og Armour & Yelling (2007) er det blitt beskrevet hvordan det foregår kunnskapsoverføring mellom lærere gjennom diskusjoner mellom lærerkollegaer i faglige nettverk, som etableres i forbindelse med formaliserte etterutdanningskurs og –programmer i skolen.

En annen kilde er trenerarbeid i idretten på fritiden. F. eks. har Schempp (1993), Dowling Næss (1998) og Armour & Jones (1998) beskrevet hvordan kroppsøvingslærere henter impulser fra trenerarbeid i idrett på fritiden og anvender kunnskap derifra i kroppsøvingsundervisningen i skolen. Noen lærere forstår til og med sine lærerroller i kroppsøving helt i overensstemmelse med egen rolle som trener i idretten, og ser ingen stor prinsipiell forskjell på kroppsøving i skolen og idrett i fritiden (Dowling Næss, 1998). Rollen

som kroppsøvingslærer utøves på tilnærmet samme måte som rollen som idrettstrener, eksempelvis på den måten som Dowling Næss beskriver rolleutøvelsen hos en kroppsøvingslærer i en norsk skole. Denne læreren "[...] has seen PE teaching and coaching as being more or less one of the same thing" (ibid., s. 210). Armour & Jones (1998, s. 82) har beskrevet på samme måte at noen lærere ser liten forskjell på kroppsøving i skolen og idrett i fritiden: "On the contrary, the concepts were viewed as compatible, or even one and the same thing". Schempp (1993) beskriver på likedan måte at kunnskapen er tydelig påvirket av et engasjement i trenerarbeid utenfor skoletiden. Forskere har også foretatt studier av potensielle rollekonflikter hos kroppsøvingslærere som samtidig er idrettstrener på fritiden, f. eks. O'Connor & MacDonald (2002). O'Connor & MacDonald fant at kroppsøvingslærere håndterte motsetningsfulle forhold mellom de to rollene først og fremst på en konstruktiv måte, dvs. at idrettstrenerrollen påvirket kroppsøvingslærerrollen på en positiv måte, og vice versa.

På den annen side er det i studiene til både Dowling Næss (1998) og Armour & Jones (1998) vist eksempler der kroppsøvingslærere definerer en klar og prinsipiell forskjell mellom lærerrollen i kroppsøving og trenerrollen i idretten på fritiden. Disse læreres profesjonelle kunnskap i kroppsøving er mindre påvirket av trenerrollen i idretten i fritiden, fordi disse lærere er bevisst på å opprettholde en skillelinje mellom disse to rollene.

En annen kunnskapskilde er erfaringer fra læreres egen idrettskarriere. Dette har sammenheng med at det i egen idrettskarriere erverves både teoretisk og praktisk kunnskap om idrett, trening og fysisk aktivitet, som ofte kan være nyttig med tanke på undervisningen i kroppsøving. Lærere anvender gjerne slik kunnskap i kroppsøvingsundervisningen (Rovegno, 2003). Undersøkelser viser imidlertid at det er vanskelig å si noe bestemt om hvordan kunnskap, som er hentet fra egen idrettskarriere, påvirker læreres undervisningspraksis. På den ene siden kan det tenkes at kunnskap og erfaringer fra idrettskarrieren kan være direkte overførbare til undervisningssituasjoner i kroppsøving, og således være nyttig, men det kan også tenkes at den ikke har noen stor nytteverdi, først og fremst fordi kunnskapen ikke gir noen god praktisk-pedagogisk kunnskap, som ofte er nødvendig for å drive et pedagogisk virke i kroppsøvingen (Graber, 2001).

Ellers er lærerutdanningen også en kunnskapskilde (ibid.). Imidlertid tyder det på at denne kilden svekkes etter at nyutdannede lærere starter i yrkeslivet i skolen. Forskning som sammenligner kunnskapen mellom nyutdannede lærere og erfarne lærere (jfr. McCaughy & Rovegno, 2003), viser at profesjonell kunnskap endres relativt mye i de første yrkesaktive årene, på grunn av at erfaringer fra praksis erstatter mye av kunnskapen fra lærerutdanningen.

Med andre ord tyder det på at den profesjonelle kunnskapen fra lærerutdanningen endres, modifiseres eller svekkes etter hvert som lærerne skaffer seg praktisk erfaring fra yrkeslivet, på grunn av de praktiske erfaringenes større påvirkningskraft og betydning.

Til sist nevnes at etterutdanningsprogrammer og kurs også er kilder til profesjonell kunnskap. Det er imidlertid tvil om hvilken påvirkningskraft etterutdanningsprogrammer og kurs har. F. eks. viste en undersøkelse blant lærere i norsk skole, i forbindelse med innføring av nytt læreplanverk i 1997, at lærere som deltok på etterutdanningskurs i kroppssøving, evaluerte etterutdanningskursene som i hovedsak lite nyttige (Jacobsen, Moser, By, Fjeld, Gundersen, & Stokke, 2001). Dette innebar trolig at kursenes påvirkning på lærernes profesjonelle kunnskap var svak.

Konstruksjon av profesjonell kunnskap – tilegnelses- og deltagelsesmetaforer

Konstruksjonen av profesjonell kunnskap omhandler hva lærere lærer selv om sin yrkesutøvelse, med andre ord læreres egen læring av profesjonell kunnskap. Forskingen på dette området har ofte hatt konstruktivistisk teori som utgangspunkt (Rovegno, 2003). Med dette menes teori som hevder at yrkesutøvere lærer ved å konstruere sin kunnskap om et fenomen i yrket på basis av tidligere tilegnet kunnskap og erfaringer om dette fenomenet. Dette betyr at kroppssøvlingslærere utvikler den profesjonelle kunnskap ved at de mottar ny informasjon om sitt profesjonelle virke, spesielt kroppssøvlingsundervisningen, gjennom f. eks. egen yrkeserfaring, og knytter dette til eksisterende kunnskap om undervisningen. Dette resulterer i at den tidligere kunnskapen noen ganger videreutvikles til ny - og kanskje bedre - kunnskap.

I generell profesjonsteori uttrykkes denne læringsteorien i form av en tilegnelsesmetafor (Lahn & Jensen, 2008). Denne metaforen ser på den menneskelige hjerne som et lagringssted. Læring finner sted når informasjonsmateriale fanges opp i en situasjon, stables opp i hukommelsen, og tas ut for å brukes i en ny situasjon. Den lærende avkoder det nye informasjonsmaterialet, integrerer dette med andre fakta og begreper i hjernen, og gjør det i stand til å kunne brukes i nye situasjoner. Denne læringsmetaforen omfatter individers mentale omstrukturering av kunnskap i læringssituasjoner. I mye av litteraturen om profesjonell kunnskapslæring har denne metaforen vært sentral. Den gjenfinnes i mange forgreninger i forskningslitteraturen, f. eks. i studier av spesifikk ekspertise på bakgrunn av

kognitiv psykologi, i Dreyfus & Dreyfus' modell for utvikling av profesjonell kompetanse og ekspertise (Dreyfus & Dreyfus, 1986) og i Schöns beskrivelse av reflekterende praktikere i ulike profesjoner (Schön, 1983), som tidligere er blitt omtalt.

Som nevnt ble Schöns teori populær blant forskere på kroppsøvningsområdet. I Schöns tekster ble forskere eksponert for en læringsteori som gikk noen steg videre enn de øvrige forsøkene på å reformere det kognitive perspektivet på samme tid på 1970- og 1980-tallet. Schön hevdet at profesjonsutøvere rammer inn problemer de står overfor i sitt virke og situasjoner de er midt oppi, i enten enkle eller komplekse utgaver, avhengig av sine forståelser av problemene på forhånd. Men, når de står overfor kompliserte problemer, vil de innlede en mental prosess der de eksperimenterer med analogier og kodifisert kunnskap. Ulike kunnskapskilder benyttes og kombineres, og blir til kontekstspesifikke "bruksteorier" (Lahn & Jensen, 2008), gjennom den kyndiges grep og refleksjon i handling. Begrepet refleksjon i handling viser til en mental aktivitet som foregår i situasjoner der utfallet er vanskelig å forutsi, og det setter i gang flere nye overveielser. Læringsprosessen fremmes når profesjonsutøvere får anledning til å reflektere over sin egne profesjonelle handlinger og praksis.

Annen forskning har hatt andre teoretiske utgangspunkter. F. eks. er det tatt utgangspunkt i at profesjonell kunnskap er konstruert gjennom sosial interaksjon i kroppsøvningsmiljøer. Med dette menes at profesjonell kunnskap oppøves og læres gjennom sosial interaksjon med andre mennesker i kroppsøvningsmiljøet, f. eks. elever, andre lærere og det øvrige skolepersonellet, som opptrer i dette miljøet. Resultater fra denne forskningen viser at det varierer i hvilken grad de ulike aktører har påvirkningskraft på kroppsøvningslæreres læringsprosess. Hovedsaklig er påvirkningskraften avhengig av lærere selv og den sosiale situasjonen som lærere befinner seg i (Rovegno, 2003).

I teori om profesjoner generelt er slike forsøk på å se annerledes på profesjonsutøveres læringsprosess, blitt betegnet som "desentreringer" av det kognitive perspektivet på læring (Lahn & Jensen, 2008). På 1990-tallet ble det av flere profesjonsteoretikere gjort forsøk på "desentrere" synet på læring av profesjonell kunnskap. Det ble gjort forsøk på å flytte fokuset fra individuelle kognitive prosesser til sosial samhandling og til sosiale praksiser. Profesjonsutøveres læringsprosesser ble dermed plassert i hverdagskontekster, eller i såkalte praksis- og arbeidsfelleskap. På denne måten slo en deltakelsesmetafor gjennom og skapte flere forgreninger på bakgrunn av en og samme teori. En utgave av denne deltakelsesmetaforen ble bygget på Lave og Wengers teorier om læring gjennom deltakelse i praksisfelleskaper. Lave og Wengers teorier, som etter hvert ble en teori (Lave & Wenger,

1991), tok utgangspunkt i bestemte kvaliteter ved yrkesfelleskapers læringsmiljø. Lave & Wengers teori gikk blant annet ut på at nye og uerfarne arbeidstakere trer inn i et miljø som delvis er strukturert for opplæringsformål, eller som tilrettelegges gjennom et innebygget pedagogisk konsept, der læringsplaner kan leses ut av fordelingen av oppgaver. De uerfarne yrkesutøvere tildeles roller som både medlemmer av et profesjonelt arbeidsfelleskap og lærling. Disse rollene institusjonaliseres på arbeidsplassen som uformelle ”kontrakter” om hva de bør lære, hvordan de bør lære, og hvordan læring og arbeid spiller sammen (Lahn & Jensen, 2008).

Til tross for at Lave & Wengers teori lot læringsbegrepet omfatte praksisfelleskapet som et felt i tid og rom, som overskred den konkrete sosiale interaksjonen mellom medlemmer i fellesskapet, og således var vendt mot f. eks. kognitive prosesser hos individer, ble det kognitive preget i teorien nedtonet ved at uttrykk som engasjement, samspill og tilhørighet ble vektlagt. På denne måten ble profesjonsutøveres motivasjon og sosial identifikasjon fundamentet for det teoretiske byggverket til Lave & Wenger. I deres teori ble det ofte henvist til begrepet ”baner” i et forsøk på å beskrive læringsprosesser, som ble relatert til motivasjonelle forhold og sosial tilhørighet, og som ble strukket ut i tid og rom. Lave & Wenger hevdet at læring er å bevege seg i bestemte ”læringsbaner” og krysse grenser, både sosialt, faglig og institusjonelt.

Læring gjennom praksisfelleskap og fagfora

Et eksempel som bygger på Lave & Wengers teori innenfor kroppsøvningsfaget, er prosjektet ”The Physical Education for Progress program”, som ble gjennomført blant lærere i USA i 2005-2006 (Ward & O’Sullivan, 2006; O’Sullivan & Deglau, 2006). I dette programmet ble det satt i gang et fagforum for kroppsøvningslærere med tanke på kompetanseutvikling. Fagforumet ble utformet på basis av Lave & Wengers teori om læring gjennom praksisfelleskap, og definert som et lærende fellesskap for kroppsøvningslærere. Formålet med fagforumet var å gi lærerne tid og rom til å diskutere nye undervisningsmåter i forhold til egen undervisning. Opplegget var at lærerne skulle på forhånd prøve ut nye undervisningsmåter i eget skolemiljø, og deretter formidle erfaringer om dette i fagforumet overfor andre lærere. På grunnlag av personlig erfaring og diskusjon i fagfelleskap, skulle lærerne kunne vurdere videre bruk av nye undervisningsformer, eventuelt foreta tilpasninger. De skulle også kunne forkaste nye undervisningsmåter, som ble presentert.

Forskere, som var knyttet til dette prosjektet, var interessert i å undersøke om sosial interaksjon i et faglig felleskap på denne måten kunne få virkning på læreres profesjonelle kunnskapsutvikling og praksis. Degleau & O'Sullivan (2006) fant at lærere gjennom fagforumet fikk økende tiltro til at nye undervisningsmåter kunne være nyttige for dem som lærere og for elevene, at nye teknologiske hjelpemidler kunne integreres i undervisningen og gjøre den bedre, og at sterkere involvering i elevers situasjoner og evaluering av elevers læringsprosess var viktig. De fant også at lærere på denne måten ble mer nyansert i tenkningen omkring egen profesjonell identitet og profesjonelle stilling og status. Men de erfarte også at det kunne bli for mye fagstoff som ble presentert og forsøkt diskutert i fagforumet, og at det krevde mye tid å føre lærere inn i denne formen for kompetanseutvikling. En annen erfaring var at medlemmer i fagforumet måtte lære å leve med indre spenninger i gruppen, noe som ikke var så lett, og å håndtere konflikter, som kom underveis (O'Sullivan & Degleau, 2006).

Kritikk av deltagelsesmetaforen

Deltagelsesmetaforen i forbindelse med læring av profesjonell kunnskap er blitt gjenstand for kritikk. Lahn & Jensen (2008) hevder f. eks. at denne metaforen tar lite hensyn til at profesjonsutøvere ofte har en tilhørighet til sin profesjon gjennom en forbindelse til en teoretisk disiplin eller et kunnskapsdomene. Mange profesjonsutøvere har interesse for abstrakte sider ved egen profesjonelle kunnskap, og ønsker å fordype seg i abstraksjoner og teorier som profesjonene de er medlemmer av, støtter seg til. Slike abstrakte sider fanges ikke så lett gjennom deltagelsesmetaforen. Forskningslitteraturen som omhandler læring gjennom deltagelse i praksisfellesskaper og sosial interaksjon, nedtoner viktigheten av kodifisert ekspertise, abstrakt kunnskap og teoretisk innsikt. Abstrakt og teoretisk innsikt blir her betraktet som en strukturerende ressurs, som delvis definerer profesjonsutøvers handlingsrom. Disse formene for kunnskap blir fortolket, forhandlet, delvis omvandlet og praktisert i et samspill mellom praksisfellesskapets medlemmer. Det situerte i "situert læring" (jfr. Lave & Wengers teori) får dermed en sterk lokal forankring. Dette perspektivet ivaretar i liten grad den symbolske innflytelsen som abstrakt og teoretisk kunnskap øver overfor den enkelte profesjonsutøver, som "medlem" av et større kunnskapsområde og vitenskapelig felt.

En annen innvending er at disse praksisfellesskapene ofte er blitt mediert av redskaper eller teknologier, som selv er under stadig utvikling og modernisering (Lahn & Jensen, 2008) Det

som på et tidspunkt er kjente redskaper og teknologier for profesjonsutøvere, er på et senere tidspunkt nytt og ukjent for disse, fordi det enten er erstattet med helt nye, eller videreutviklede redskaper eller teknologier. Slik sett vil erfarne og kyndige yrkesutøvere også være i rollen som lærende til stadighet, fordi de må tilegne seg ny kunnskap om bruken av nye redskaper og teknologier, som innføres på deres profesjonelle område.

Flere forskere mener derfor at studier av profesjonell kunnskapslæring bør bygge på både tilegnelsesmodellen og deltagelsesmodellen (f. eks. Hakkarainen, Pelonen, Paavola & Lehtinen, 2004; Lahn & Jensen, 2008). Dette kan riktig nok utløse flere og nye problemer, men det bør være mulig å utforme teoretiske referanserammer som bygger bro mellom modellene, og som fanger opp kompleksiteten i profesjonell kunnskapslæring, mener f. eks. Hakkarainen m. fl. (2004). Dette vil bringe forskningen videre på bedre basis av hvordan profesjonell kunnskapslæring arter seg i virkeligheten. Hakkarainen m. fl. har f. eks. forsøkt å utarbeide en bred teoretisk ramme for å forstå utvikling av profesjonell kunnskap generelt. De har forsøkt å ivareta tilegnelsesmodellen ved å vektlegge individuell begrepslæring, samtidig som de tar hensyn til at slike læringsprosesser foregår i en sosial, kulturell, institusjonell og praktisk kontekst, som har stor innflytelse på den profesjonelle kunnskapsutviklingen. De har innført momenter fra deltagelsesmodellen, men samtidig sprenget deltagelsesmodellen ved å fokusere på materielle og kulturelle forutsetninger for læring gjennom sosial interaksjon og sosiale praksiser.

Lahn & Jensen (2008) har også forsøkt å sprengte deltagelsesmodellen. Dette har de gjort ved å ta inn materielle forutsetninger. De har kalt rammen ”objektorientert”. Ved å bruke dette begrepet ”objektorientert” flytter de fokuset ”fra det sosiale samspillet til en kulturell omgivelse der artefakter som tabeller, e-postsystemer eller planleggingsverktøy både ivaretar fagkunnskapen og regulerer forholdet mellom profesjonsutøvere og forholdet til andre grupper.” (ibid., s. 299). Et annet eksempel er Gotvasslis studie av læringsnettverk i toppidretten (Gotvassli, 2005). Gotvassli utvider også deltagelsesmodellen. Gotvassli tar utgangspunkt i at personers læringsprosesser i praksisfellesskaper i idretten er regulert av medierende artefakter som f. eks. elektroniske måle – og testmetoder i toppidretten, samt avansert konkurranseutstyr i idretten.

Forskning i Norge og Skandinavia

I Norge og Skandinavia er det gjennomført relativt få studier av profesjonell kunnskap i kroppsøving, sammenlignet med den internasjonale forskningsinnsatsen. Av forskning i senere tid nevnes i alt elleve doktorgradsavhandlinger som omhandler profesjonell kunnskap helt eller delvis siden begynnelsen på 1990-tallet. Disse er:

- Annerstedt (1991): "Idrottslæraren och idrottsämnet".
- Dowling Næss (1998): "Tales of Norwegian Physical Education Teachers; a Life History Analysis".
- Krogh Christensen (2001): "Når alderen innhenter en – kroppslighet, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere".
- Karlefors (2002): "Att samverka eller? Om idrottslärare och idrottsämnet i svenske grundskolan".
- Kougioumtzis (2006): "Lärarkulturer och professionskoder".
- Larsson (2009): "Idrott – och helst lite mer idrott".
- Jakobsen (2010): "Trivsel hos kroppsøvingslærerne i ungdomsskolen".
- Midthaugen (2011): "Learning the difference. On-the-job training of PE-teachers, and its effect on upper secondary students".
- Mordal Moen (2011): "Shaking or stirring. A case study of physical education teacher education in Norway".
- Schenker (2011): "På spaning efter idrottsdidaktik".
- van Seelen (2012): "Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne".

I avhandlingene til Annerstedt, Dowling Næss og Krogh Christensen er sentrale temaer læreres oppfatninger av kroppsøvingsfagets mål- og innhold, arbeidsmåter i undervisningen, sosialisering til kroppsøvingslæreryrket og reproduksjon av tradisjonelle faglige oppfatninger, samt læreres profesjonelle status og stilling. Karlefors' avhandling omhandler samarbeidsforhold mellom kroppsøving og andre fag i svensk skole, og berører spesielt kroppsøvingsfagets bidrag i tverrfaglige samarbeidsprosjekter. Karlefors' avhandling belyser kroppsøvingslæreres roller i forbindelse med dette. Kougioumtzis' avhandling er en komparativ studie av profesjonskoder blant kroppsøvingslærere i Sverige og Hellas. Larssons avhandling belyser hva som skjer i møtet mellom idrettslærerstudenters erfaringer og forestillinger og en lærerutdanningsinstitusjons verdsett ved en lærerutdanningsinstitusjonen i Sverige. Jakobsens avhandling belyser norske kroppsøvingslæreres trivsel i undervisningen i

kroppsøving, og om det er sannsynlig at de fortsatt vil undervise i kroppsøving i framtida. Midthaugens avhandling er en studie av læreres undervisningsmetodiske valg og undervisningspraksis i møtet med stadig mer mangfold og forskjeller hos elever i skolen. Moen Mordals avhandling belyser hvordan lærerutdannere i kroppsøving ser på utdanningen av kroppsøvingslærere, og hvordan de utøver og opplever sitt arbeidet. Denne avhandlingen belyser også hvordan kroppsøvingslærerstudenter oppfatter mål og hensikt ved lærerutdanningen. Schenkers avhandling belyser idrettsdidaktikk-begrepet i svensk lærerutdanningstradisjon, og analyserer og diskuterer faglitteratur og undervisningsmodeller som brukes i utdanningen av kroppsøvingslærere i Sverige. van Seelens avhandling omhandler bakgrunnsfaktorer som er styrende for praksis i kroppsøvingundervisningen i skolen og mekanismer som trer i kraft i det sosiale miljøet i kroppsøvingen, og som påvirker undervisnings- og læringsprosessen. van Seelen beskriver hvordan praksis oppstår og påvirkes av henholdsvis lærerne og elevene, og belyser spesielt såkalte kroppsøvingsusikre elevers muligheter for å delta aktivt i kroppsøvingen, og oppnå et positivt læringsresultat.

Kougioumtzis' avhandling og de fem sistnevnte avhandlingene gis her en nærmere omtale. Kougioumtzis' avhandling belyser profesjonskoder blant kroppsøvingslærere i Sverige og Hellas. Denne avhandlingen belyser spesielt læreres arbeidsmiljø og –vilkår, samt samarbeidsforhold og såkalte undervisningskoder som fungerer i henholdsvis svensk og gresk skole. Jeg trekker spesielt fram forhold som vedrører svensk skole her. Kougioumtzis fant at i svensk skole foregår relativt mye samarbeid blant lærere i grunnskolens laveste trinn. Regler og vilkår setter få begrensninger for samarbeidmuligheter i arbeidsmiljøet her. På ungdomstrinnet samarbeider lærere også i stor grad, men begrenses i større grad av regler og vilkår. Når det gjelder undervisningskoder, preges undervisningen på det lavere nivået av at aktivitetsformer velges på et relativt fritt grunnlag, mens arbeidsmetodikken tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og interesser i stor grad. Det er liten vekt på elevvurdering. På høyere nivå preges undervisningen av elevledet undervisning og teoretiske emner i større grad enn på lavere nivå, og av et mer nyansert syn på elevvurdering. Hensynet til elevvurdering hører i større grad med på dette trinnet.

Jakobsen (2010) har undersøkt i hvilken grad kroppsøvingslærere i norsk ungdomsskole trives med å undervise i faget, og om de regner med å undervise i faget om noen år fram i tid. Jakobsen har også undersøkt hvilken oppfatning lærere har av kroppsøving generelt, og hva de mener er viktig for at de skal trives i faget. Han har i denne forbindelse sett på hva som eventuelt oppleves som problematisk i kroppsøvingen. Undersøkelsen omfattet lærere i de fem nordligste fylkene i Norge. Jakobsen fant at kroppsøvingslærere i ungdomsskolen i

hovedsak ikke opplever at det er vanskelig å undervise i kroppsøving, der i mot opplever de i liten grad at det er problemer. 97,5% av lærerne i undersøkelsen oppgir at de trives bra eller meget bra (henholdsvis 48,5% og 49%), og 87% oppgir at det er sannsynlig eller svært sannsynlig at de fortsatt underviser i faget om fem år (henholdsvis 44% og 43%). Lærernes oppfatning av kroppsøvingfaget er altså generelt meget positiv. Det som på den annen side oppleves som problematisk, er i første rekke situasjoner i undervisningen der elever mangler treningsklær og -utstyr, at lokaliteter for undervisningen er nedslitte, og at det kan være begrenset med økonomiske midler til transport til områder som etter lærernes mening burde bli brukt, når bestemte aktiviteter skal gjennomføres. Andre problemer som er nevnt, er stort sprik mellom elevene når det gjelder forutsetninger for kroppsøving, at det er få timer i faget, mangel på etterutdanningstilbud, samt mangel på gode alternative oppgaver til elever som ikke deltar i kroppsøvingundervisningen på vanlig måte. Hva som er viktig for at lærerne skal trives i faget, har sammenheng med hva som oppleves som problematisk og vanskelig i jobbsituasjonene, dvs. de faktorene som nettopp er nevnt. Lærerne ønsker seg mer og bedre utstyr i undervisningen, bedre lokaliteter, systemer til å holde orden på utstyret, flere fagkurs og flere undervisningstimer i faget.

Midhaugens studie (Midhaugen, 2010) har fått fram at lærere som har deltatt i en utprøving av målrettede og spesielt utviklede aktiviteter og metoder, med sikte på sosial trygghet og forutsigbarhet i undervisningen, gir positive resultater med tanke på inkludering av alle elever i kroppsøvingen. Elever som har deltatt i timer der slike trygghetskapende og forutsigbare aktiviteter og metoder blir brukt systematisk, trives bedre både i kroppsøvingen og i skolen generelt. De får også en større tro på seg selv i møtet med kroppsøvingfaget. I tillegg blir elevene mer åpne mot andre i kroppsøvingstimene og mot nye aktiviteter, samtidig som de blir mindre opptatt av å sammenligne seg med andre. De blir dessuten mer bevisste på ulike forutsetninger i elevgruppen og på det kulturelle mangfoldet som eksisterer blant elevene. Hos elever som i mindre grad har gjennomført læringsaktiviteter av denne typen, er det små endringer i forhold til trivsel, trygghet og inkludering. Studien viser også at kroppsøvingslærere ser på ivaretagelse av mangfold som en sine største problemer, og at det er behov for spesiell kompetanseheving på dette området.

Moen Mordals studie (2011) viser at lærerutdannere i kroppsøving vektlegger at lærerutdanningen først og fremst bør lære studentene ulike idretter, undervisningsmetoder og formidlingsformer. Disse lærerutdannerne mener at opplæringens mål er å oppøve standardiserte idrettslige ferdigheter mer enn f. eks. kroppslig opplevelse, erfaring og mestring. I tillegg mener de at lærerstudentene bør tilegne seg kunnskap spesielt om fysisk

aktivitet som virkemiddel mot en negativ helseutvikling i samfunnet. Studien viser også at lærerstudentene selv oppfatter faget som opplæring i idrettslige ferdigheter og teknikker først og fremst, og at kroppsøving er et redskapsfag i forhold til barn og unges helse. Kroppsøvingsfaget er således for både lærerutdannere og lærerstudenter forbundet med å lære ulike idretter og teknikker, samt å tilegne seg kunnskap om fysisk aktivitet, helse og livsstil. Studentene blir bare i liten grad oppmuntret til refleksjon omkring teoretiske, verdibaserte og etiske problemstillinger i lærerutdanningen og det framtidige, komplekse arbeidet som kroppsøvingslærer i skolen.

Schenkers (2011) avhandling drøfter idrettsdidaktikk som begrep og som redskap for refleksjon over undervisning i faget idrott och hälsa i Sverige. Schenkers studie viser at det eksisterer en egen terminologi og språkbruk i litteraturen som brukes i utdanningen av kroppsøvingslærere i Sverige. Denne terminologien og språkbruken er knyttet nærmest til praksisfeltet, og spesielt idretter i praksis, og ikke i særlig grad til fagdidaktiske og vitenskapelige områder, som kunne vært nyttige. Dette fører til at begrepene undervisning og elevers læring omtales i generelle og for upresise vendinger. Elevers ulike forutsetninger for læring av kroppslig bevegelse, som det er påkrevd å være oppmerksom på, kommer i skyggen av andre ting og idrettslig diskurs i praksisfeltet, og heller ikke blir kroppsøvingsfagets hensikt og legitimering i skolen opplyst og diskutert på noen god måte. Denne typen litteratur inneholder derfor ikke redskaper til å reflektere fagdidaktisk omkring undervisning i idrott och hälsa på noen god måte.

van Seelens avhandling (van Seelen, 2012) bygger opp teori som kan hjelpe lærere til å arbeide mot kvalitetsmål i skolens kroppsøvingfag. van Seelen belyser hvordan praksis i kroppsøvingstimene skapes gjennom meningsforhandling mellom lærere og elever, hvilke praksiser som spesielt påvirker de kroppsøvingsusikre elever i henholdsvis en positiv og negativ retning, og hva som er de vesentligste muligheter og begrensninger for at kroppsøving gjennomføres med høy kvalitet. van Seelen kommer fram til at mulighetene for kvalitet bygger på fem innsikter om meningsforhandling i det sosiale miljøet i kroppsøvingen, og i forbindelse med dette, kan ti strategier vurderes for å inkludere spesielt de kroppsøvingsusikre elevene, deriblant å synliggjøre verdiene i undervisningen for elevene, dele inn elever etter ferdighets- og kunnskapsnivå, gi tydelige instruksjoner og individuell tilbakemelding til elevene, variere aktivitetene, modifisere klassiske ballspill og skape nye spill, samt gi elevene medbestemmelse. van Seelen hevder at lærere har begrenset innflytelse på praksis når det lav overensstemmelse mellom såkalte "tingsliggjorte" verdier (billedgjøring eller tingliggjøring av en ide eller en tanke som er sentral i klassemiljøet) og verdier lærere ønsker skal være

gjeldende. Han hevder også at lærere må benytte både deltagelse (aktiv deltagelse i det sosiale miljøet i kroppsøving) og tingliggjøring for å oppnå stor innflytelse på meningsforhandlinger i klassemiljøet, og dermed klassens praksis. Elever forhandler med ulik sosial kapital, og de kroppsøvingsusikre elever har sjelden noen stor innflytelse på klassens praksis (spesielt når lærere ikke er til stede). Meningsforhandlinger i kroppsøvingen foregår kontinuerlig, er dynamiske, og tar mange former. Når elever og lærere har oppnådd felles bevissthet og holdning til sentrale verdier i kroppsøvingen, f. eks. fair play og å være en god klassekamerat, er det sjelden nødvendig at meningsforhandlingene må foregå på en direkte måte, det fungerer på indirekte måter.

Andre doktorgradsavhandlinger tangerer området profesjonell kunnskap i kroppsøving, f. eks. Augestad (2003), Lundvall & Meckbach (2003), Sandahl (2005), Swartling Widerström (2005), Klomsten (2006) og Standal (2009). To av dem nevnes her kort, dvs. Swartling Widerströms og Standals avhandlinger, som begge tar i bruk innsikter fra kroppens fenomenologi. Swartling Widerström omtaler den kroppslige vending i filosofien, gjennom fenomenologene Husserl, Heidegger og Merleau-Ponty, og legger fram en integrert kroppsforståelse som sammenfletter elementer fra kroppsdualistisk tenkemåte og hovedtrekkene i tenkningen om den levde kropp, slik disse framstår i kroppsfenomenologien, som et mulig fundament for kroppsøvingsfaget (idrett og helse) i den svenske skolen. Swartling Widerström har undersøkt hvilke syn på mennesket som kroppelig værende som kommer til uttrykk i kroppsøvingsfaget i den svenske skolen. Hun fant at:

”det finns skilnader mellan samhällets tal om skolans verksamhet, här i form av styrdokument, och yrkesutövernans, representerade av idrottslärare, idrottslärarytbildare och fackjournalister. Människo- och kunskapsynen i läroplanerna, tillsammans med motiven i kursplanerna för idrotts- och hälsoämnet, utgår från dualistiska antaganden om människan. I övrigt är bilden mer komplex i kursplanerna. Yrkesutövernans tal om ämnet däremot ger [...] i allt högre grad uttryck för en integrerad kroppsforståelse” (Swartling Widerström, 2005, s. 194-195).

Swartling Widerström tilføyer at styringsdokumentene, og framfor alt læreplanene i faget, derved forvalter den vestlige tanketradisjonens splittelse av kropp og sjel i relativt stor grad, mens lærerne selv hevder synspunkter som er i mer overensstemmelse med synsmåten som kom opp i forbindelse med den kroppslige vendingen i filosofien, eller mer presist sagt, synet på den levde kropp i kroppens fenomenologi. Det finnes med andre ord en spenning mellom mellom yrkesutøvernes ”mer frekventa tal om att vara kropp å ena sidan och utbildningspolitikeres og tjänstemäns tal om att ha kropp å andra” (ibid., s. 198). Således kan også en påstand om at faget idrett og helse i den svenske skolen bygger for ensidig på en dualistisk kroppsforståelse, motsies til en viss grad. Kroppsforståelsen bestemmes i stor grad

av hvilket perspektiv en ser kroppsøvningsfaget, om det f. eks. er fra et politisk-byråkratisk ståsted eller fra et praktisk-operativt ståsted. Samlet ser det ut som at det har foregått en viss dreining mot en ikke-dualistisk oppfatning:

”Mot slutten av den undersøkte perioden kan dock en förändring skönjas, en förändring som säger att det svenska idrotts- och hälsoämnet är på väg att göra upp med det dualistiska tankegodset som [...] har tilldelat kroppen tingstatus” (Swartling Widerström, 2005, s. 198).

Standal på sin side har som nevnt tidligere benyttet Merleau-Pontys teori og en kroppsfenomenologisk ansats til å studere kroppslige og sosiale aspekter av læringsprosesser hos deltakere i et rehabiliterings- og treningsprogram for utvikling av fysiske ferdigheter, et såkalt rullestolkurs. Standal hevder at fysiske funksjonshemninger kan forstås fenomenologisk som tap eller sammenbrudd av kroppslige vaner. Læring hos rullestolbrukere foregår når en meningsrelasjon mellom en situasjon, forstått som en helhet, og et kroppslig subjekt er etablert. Standal analyserer begrepet rehabilitering i denne konteksten, i denne sammenheng læring av fysiske ferdigheter hos rullestolbrukere, som ”re-embodiment”, dvs. som en prosess for å gjenvinne kroppens ”vaner”. Læring av fysiske ferdigheter for rullestolbrukere er en form for inkorporering, som involverer et gestaltskifte fra såkalt tematisk (thetic intentionality) til operativ intensjonalitet, og fra kroppsbilde til kroppsskjema. Med dette menes at ferdigheter hos rullestolbrukere blir kroppsliggjort som vaner, og at ”ting”, her først og fremst rullestolen, blir tatt opp i læringen av ferdigheter til den lærende og i kroppsliggjøringen. Begge disse skiftene viser hvordan ferdigheter blir inkorporert som vaner, og hvordan en materiell gjenstand, her rullestolen, blir tatt opp i kroppsskjemaet til den lærende. Standal argumenterer for at disse prosessene kan skje på bakgrunn av en mellomkroppslig læringsprosess (incorporeal learning), og at overføring av kroppsskjema fører til en omorganisering og fornyelse av kroppsskjemaet til den lærende. (Standal, 2009, s. II).

Standal har også analysert rullestolkurset som et praksisfellesskap. Her utdyper han tre temaer, som er inspirert av begrepet situert læring (Lave & Wenger, 1991), og som forteller hvor sammensatt og sosialt læringsprosesser kan forløpe. På tvers av disse temaene finner Standal en form for gjensidighet mellom kursdeltakerne, som er viktig for læringsprosessene. Denne gjensidigheten blir ivaretatt og forhandlet fram, og fungerer som en drivkraft for læringsprosessene i praksisfellesskapet. Dette læringsynet overskrider en trang oppfatning av begrepet rullestolferdighet som et spørsmål om teknikk alene, til å omfatte sosiale interaksjoner i praksisfellesskapet som drivkraft for læring og læringsbestrebelse i et sosialt fellesskap.

Av annen forskning nevnes at i både Norge og Sverige er det blitt gjennomført evalueringsstudier av kroppsøvningsfaget i forbindelse med implementeringer av nye nasjonale læreplaner. I disse evalueringsstudiene har data fra lærere vært sentralt grunnlagsmateriale. I Norge er det utgitt to forskningsrapporter om hvilke erfaringer lærere har hatt med læreplanen som ble innført i grunnskolen i 1997 (Jacobsen, m. fl., 2001; Jacobsen, Moser, By, Fjeld & Gundersen, 2003). Det foreligger også rapporter fra tilsvarende evalueringer av faget idrett och hälsa i Sverige (Eriksson m. fl., 2003; Eriksson, 2007).

Den første av de norske rapportene nevnes her kort. I denne undersøkelsen ble lærere i norske skoler bedt om rangere fellesmålene i kroppsøvingen i grunnskolens læreplan fra 1997. Jacobsen m. fl. (2001) fant at læreplanens fellesmål om at ”elevane skal få oppleve glede over å vere i rørsle og meistre eit breitt utval aktivitetar gjennom utforskning, utfolding og skapande verksemd” (Læreplanen i kroppsøving, 1997, fagets mål) ble rangert høyest, mens målet om at ”elevane skal få positive røymsler med og kunnskap om ulike former for leik, idrett, dans og friluftsliv og annan fysisk aktivitet som del av kulturen og som eit grunnlag for ein fysisk aktiv livsstil” ble rangert nest høyest. At ”elevane skal utvikle kunnskap om menneskekroppen for å forstå og respektere ulike føresetnader, og bli i stand til å ta vare på og fremme si eiga helse samt utvikle eit positivt kroppsbilete” og at ” elevane skal få naturopplevingar og praktisk røymsle og utvikle kunnskap om og forståing for den plassen mennesket har i naturen” ble rangert på henholdsvis tredje- og fjerdeplass, selv om det var liten forskjell i rangeringen.

Fellesmålet som ble rangert høyest, refererer til at bevegelsesopplevelsen og bevegelsesgleden er viktig i faget, samt ferdighetslæring gjennom utforskning, utfoldelse og kreativitet. For kroppsøvningslærerne som deltok i undersøkelsen, var det viktig at faget var et praktisk fag, som skulle skape positiv opplevelse og bevegelsesglede, og som ga elevene muligheter for å lære seg mange og varierte bevegelsesaktiviteter. Fellesmålet som ble rangert nest høyest, satte også dette perspektivet sentralt, dvs. at elevene skulle få positiv opplevelse og erfaring med leik-, idrett-, dans- og friluftslivsaktiviteter, og lære seg ferdigheter innenfor disse praktiske aktivitetsområdene. Lærerne rangerte også nokså høyt målet om at elevene skulle tilegne seg kunnskap om ulike former for leik, idrett, dans og friluftsliv og annen fysisk aktivitet, som er del av vår kultur.

Her refereres ikke de tilsvarende svenske rapportene, men i en annen, lignende svensk undersøkelse fant Meckbach (2004) at lærere i kroppsøvningsfaget i svensk skole hadde dreid oppfatningen av faget, fra å være et prestasjonsorientert fag på 1990-tallet, til å bli et helseinnrettet fag på 2000-tallet. Meckbach fant også ut at faget etter læreres oppfatning

hadde beveget seg fra å være ferdighetsorientert til å bli mosjons- og trimorientert i sterkere grad. Imidlertid var det en felles oppfatning blant lærerne i denne studien at faget fortsatt skulle være lystbetont, og gi elevene positiv opplevelse gjennom å være fysisk aktiv. Framfor alt skulle faget være et praktisk fag, der de teoretiske komponentene i faget bare burde ha liten plass.

Lærerne i denne studien framviste ellers stor variasjon i måloppfatninger. Faget skulle gi rekreasjon, og det skulle skape interesse for fysisk aktivitet som kan utøves også i fritiden og i et livslangt perspektiv. Faget skulle også gi forståelse for miljøsaker, og dessuten lære elevene å konkurrere, og sågar utdanne toppidrettsutøvere. Meckbach bemerket i tilknytning til dette at spennvidden i måloppfatninger viste også på en ”osåkerhet och villrådighet som föreligger vad gäller ämnets ”viktighet” och avsaknad av en diskussion om vilken kunskap som ska gestaltas” (ibid., s. 87). Meckbach fant videre ut at lærerne var uvant med å artikulere seg om fagets verdier og legitimering i skolen. Noen lærere hadde til og med betydelige problemer med å svare på spørsmålet om hva som gjør faget så viktig. Meckbach tolket dette slik at lærerne egentlig hadde vansker med å finne klare motiver for det de anså var selvfølgelig og tatt for gitt. En annen forklaring var at lærerne simpelthen manglet tilstrekkelig fagdidaktisk kunnskap i faget. I de tilfeller lærerne verbaliserte om fagets legitimering, var fagets nytteverdi framtreddende. Fagets verdi hadde for disse lærere lett for å bli knyttet til folkehelseperspektivet, dvs. til behovet for å være fysisk aktiv for å oppnå helse og unngå fysisk passivitet, sykdom og overvekt. Tilsvarende funn gjorde for øvrig Annerstedt i en undersøkelse blant kroppsøvingslærere i svensk skole tidlig på 1990-tallet (Annerstedt, 1991). Han la også merke til at lærerne manglet vokabular for å uttrykke seg særlig presist om hva som gjorde kroppsøvingsfaget viktig i skolen. Det som kom lettest fram hos disse lærerne, var også her fagets instrumentelle side.

Sammenfattende vurdering

Felles for alle forskningsarbeidene, som helt eller delvis omhandler profesjonell kunnskap i kroppsøving, er at det i liten eller ingen grad har blitt benyttet fenomenologiske, praksisrelaterte eller sosial-interaksjonistiske begreper eller teori. Innenfor området kroppsøving glimrer således et praktisk, kroppsorientert og fenomenologisk perspektiv i stor grad med sitt fravær i forskningen, i hvertfall her til lands. På den annen side kan det sies, at til tross for relativt beskjeden forskningsinnsats, og at profesjonsstudier i kroppsøving således

ikke tilhører en forskningstradisjon som er stor her til lands, eller i Sverige for den saks skyld, ser det ut til at forskningsproduksjonen er økende, i hvertfall hvis forskning på et relativt bredt - og relevant - pedagogisk område regnes med. Forskere i Norge har formidlet pedagogisk forskningsarbeid på vitenskapelige konferanser og i form av publiserte rapporter, artikler og bøker i økende grad i senere år (f. eks. Dowling, 2006, 2010, 2011; Kårhus, 2004; Hansen, 2007; Loland, 2006; Gurholt & Jenssen, 2007; Lyngstad, 2008, 2010; Steinsholt & Gurholt, 2010; Hemmestad, Jones & Standahl, 2010; Standal & Hemmestad, 2010; Standal & Engelsrud, 2013), og det er grunn til optimisme. Legges denne innsatsen sammen med de doktorgradsavhandlinger som det er referert til, begynner etter hvert den totale forskningsinnsatsen å komme på et bedre nivå, selv om det er relativt langt igjen til en omfattende produksjon.

I denne sammenhengen bør også tillegges at heller ikke innenfor området profesjonell kunnskap i skolen generelt, har det vært stor forskningsaktivitet. I Norge har det tidligere vært liten tradisjon for forskning på profesjonell kunnskap, i følge Hiim (2003). Læreryrket som sådan har manglet langt på vei et selvstendig, dokumentert kunnskapsfundament og profesjonsbegreper, selv om forskningsaktiviteten også her kan sies å være økende.

4. Fagdidaktisk kunnskap i kroppsøving

Gjennom de senere år har som nevnt det engelskspråklige ”pedagogical content knowledge” etablert seg som et sentralt begrep i forskningslitteraturen. Begrepet kan oversettes i det norske språket til fagdidaktisk kunnskap. Det kan diskuteres hvilke begreper som tilsvarer dette engelskspråklige begrepet i norsk språk, f. eks. kan idrettspedagogisk kunnskap eller kroppsøvingdidaktisk kunnskap være anvendbare, men her er altså valgt å bruke begrepet fagdidaktisk kunnskap.

Begrepet fagdidaktisk kunnskap integrerer ren faglig kunnskap og didaktisk kunnskap, og refererer til selve undervisningsarbeidet i kroppsøving i stor grad. Samtidig innlemmer begrepet flere elementer fra henholdsvis generell pedagogisk kunnskap og mer spesifikk undervisningsmetodisk kunnskap. Dermed har begrepet utvidet sitt omfang (f. eks. er undervisningsmetodikk blitt betraktet som en del av begrepet fagdidaktikk av noen forskere i Skandinavia, eksempelvis Annerstedt, 1991, ikke som en egen kunnskapskategori).

I europeisk, fagdidaktisk forskning har begrepene undervisning (teaching) og læring (learning) stått sentralt gjennom omtrent 40 år (Amade-Escot, 2006, s. 347-348):

”In German and in most european languages, didactics concerns the practice of teaching and its methods in general and/or related to specific subject matter. [...] In the French-speaking world of educational research, the noun “didactics” and the adjective “didactic, didactical” are to be understood in terms of research that studies teaching and learning process with a special focus on the content knowledge taught”.

Den europeiske didaktikk-tradisjonen, som i større grad bruker didaktikk-begrepet enn den anglo-amerikanske tradisjonen (fortrinnsvis England, USA, Canada, Australia, New Zealand), inneholder studier som belyser og undersøker hvordan faglige emner tilrettelegges og formidles overfor elever, hvordan elever oppfatter og forholder seg til lærestoff, hvilke sosiale interaksjoner som foregår mellom lærere og elever i kroppsøving, samt hvilket læringsutbytte elever oppnår i faget. Her inngår også skandinavisk forskning i relativt stor grad.

Begrepet fagdidaktisk kunnskap har både innenfor den europeiske didaktikk-tradisjonen og i en anglo-amerikansk tradisjon (les: PCK) blitt et begrep som dekker det sentrale området for begrepet profesjonell kunnskap, dvs. selve undervisningen. Begrepet har blitt dekkende for overveielser og beslutninger vedrørende mål, innhold, arbeidsmåter, personforutsetninger og organisatorisk-materielle vilkår i kroppsøvingundervisningen, og begrepet omfatter både planleggings- gjennomførings- og evalueringsfasen i undervisningsprosessen. Det er f. eks. ganske stor likhet mellom Shulmans begreper i tilknytning til ”teacher knowledge” (Shulman,

1986) og Bjørndal & Liebergs begreper om fagdidaktisk planlegging og gjennomføring, som er blitt brukt her til lands i relativt stor grad (Bjørndal & Lieberg, 1978). De didaktiske kategoriene i Bjørndal & Liebergs teori er undervisningens mål, innhold, arbeidsmåter, vurderingsformer, personforutsetninger (elevforutsetninger og lærerforutsetninger) og fysiske, organisatoriske, sosiale og kulturelle vilkår for undervisningsarbeidet, som samsvarer i relativt stor grad med sentrale begreper i Shulmans kunnskaps- og undervisningsteori. Lærers oppgaver i de ulike faser er gjerne blitt omtalt som å kunne planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning i mange håndbøker for lærere. I generell pedagogisk faglitteratur beskrives disse termene eksempelvis av ved bruk av begrepene førforståelse, mål, handling, opplevelse/erfaring og evaluering/refleksjon (Uljens, 1993). Planleggingen av undervisningen foregår på et kollektivt nivå (institusjonelt eller i lærerteam) eller på et individuelt nivå (alene). Selve gjennomføringen foretas ofte av lærere alene, men den kan også foregå i team. Evalueringsfasen foregår på individuelt nivå, og består av både løpende evaluering underveis mens undervisningen gjennomføres, for eventuelt å foreta endringer i undervisningen der og da, samt evaluering av undervisningen i ettertid, etter avsluttet pedagogisk sekvens. Evalueringen kan også foregå på kollektivt nivå (institusjonelt eller i lærerteam) (ibid.).

Didaktikk-begrepet i Skandinavia og Norge

I Skandinavia har ulike pedagogiske forskere gjort rede for didaktikk-begrepet i kroppsøving. Her nevnes bidrag fra utvalgte bidragsytere relativt kort. Annerstedt (1991) hevder at didaktikk i kroppsøving bør betraktes som en syntese av tre komponenter, nemlig emnesteori, metodikk og pedagogikk. Praksis utgjør en viktig komponent. Didaktikk-begrepet legger vekt på følgende sentrale spørsmål i forbindelse med undervisningen: Hva skal det undervises i, hvordan skal det undervises, og hva er begrunnelsen(e) for emnene og undervisningsmetodikken? Didaktikk-begrepet betraktes som del av pedagogikken som sysler med overveielser og beslutninger omkring disse spørsmålene.

Meckbach & Söderström (2004) definerer didaktikk-begrepet ved bruk av tre komponenter i undervisningssituasjonen, dvs. lærere, elever og den faglige substansen. Det som benevnes som faglig substans, omfatter kroppsøvingsfagets innhold, som f. eks. idrettsaktiviteter, leiker, danser og friluftslivsaktiviteter. I tillegg kommer teoretisk fagstoff omkring disse innholdskomponentene, f. eks. om helse, livsstil og treningslære. Den faglige substansen utformes med forbindelseslinjer til lærere og elever, eksempelvis elevs forutsetninger og

behov og interesser for fysisk aktivitet, og den endelige utforming av undervisningen skapes i et samvirke mellom lærere og elever. I sin tur er komponentene lærere, elever og den faglige substansen igjen påvirket og begrenset av kommunene og staten, samt individuelle sosiale vilkår. I tillegg foregår påvirkning fra aktører i et marked som kroppsøvingfaget befinner seg i, dvs. fra produsenter av tilgjengelig material som er aktuelt for virksomheten i kroppsøving, f. eks. kroppsøvingststyr og lærebøker.

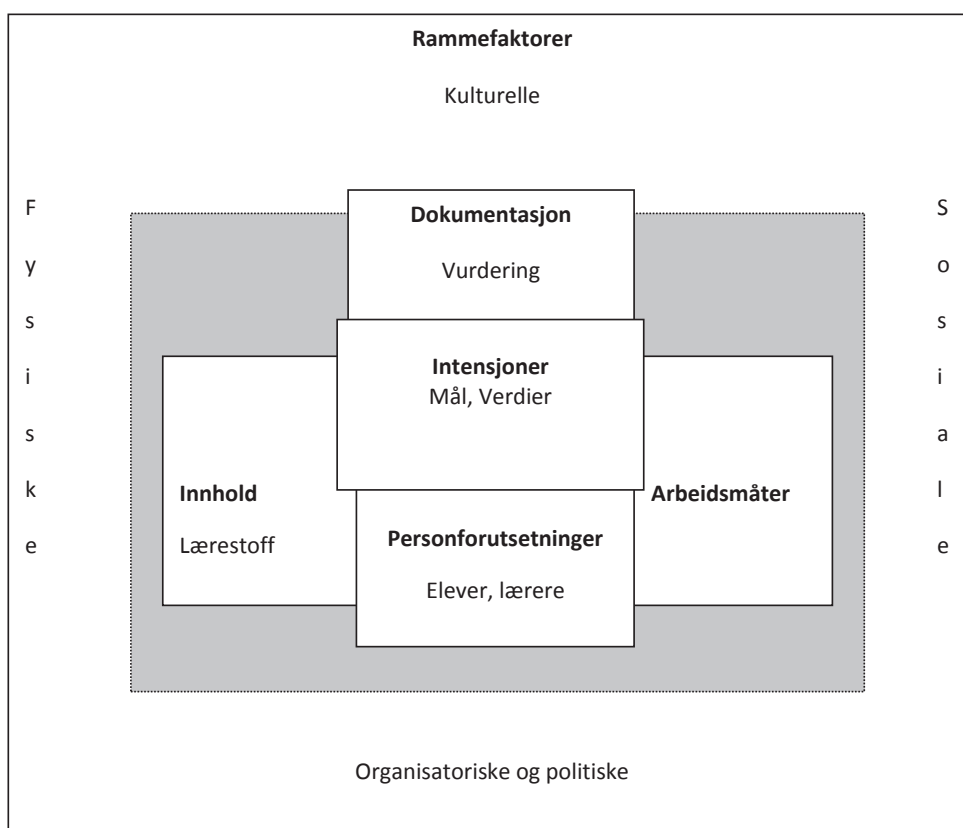
Rønholt (2001) beskriver fire komponenter, som i tillegg til komponentene lærere, elever og den faglige ”substansen”, også omfatter en situasjonskomponent. Undervisningsprosessen er en sosial og faglig interaksjonsprosess som er målinnrettet, planlagt, organisert og gjennomført i et asymmetrisk forhold mellom lærer og elev. Her inngår de fire komponentene i et kompleks sammenheng. Den sosiale interaksjonen mellom lærer og elev spiller en sentral rolle. For at det i hele tatt kan kalles undervisning, må overveielser og beslutninger omkring minst to av komponentene være foretatt av lærere. En idealundervisning vil være å overveie forhold ved alle fire komponentene, der spesielt situasjonsfaktorer blir vurdert nøye. Det kreves generelt at lærere har god greie på alle de fire komponentene for å treffe gode didaktiske beslutninger i undervisningen, og for at undervisningen skal bli bra, i følge Rønholt.

Didaktisk relasjonsteori

Her til lands er ofte en annen teori blitt brukt. Dette er Bjørndal & Liebergs didaktiske relasjonsteori (Bjørndal & Lieberg, 1978), som er nevnt tidligere. I denne teorien beskrives faktorer som inngår i undervisningsplanleggingen og gjennomføringen. Disse undervisningsfaktorene omtales også for didaktiske kategorier. I norsk pedagogisk forsknings- og faglitteratur har det vært ganske vanlig å henvise til Bjørndal & Lieberg’s bok ”Nye veier i didaktikken” fra 1978 i forbindelse med definisjoner av didaktikkbegrepet.

Jacobsen m. fl. (2001) brukte didaktisk relasjonsteori i studien av kroppsøvingslæreres erfaringer med ny nasjonal læreplan i 1997. Her presenteres denne modellen relativt kortfattet. Jacobsen m. fl. beskriver et mikronivå, der de didaktiske kategoriene intensjoner, innhold, arbeidsmåter, personforutsetninger og dokumentasjon inngår. Intensjoner tilsvarer begrepet mål, mens dokumentasjon tilsvarer begrepet vurdering. Med personforutsetninger menes elevforutsetninger og lærerforutsetninger. På et makronivå plasseres rammefaktorer, som utgjøres av kulturelle, sosiale, fysiske og organisatoriske og politiske faktorer i

tilknytning til kroppøvningsfaget. De didaktiske kategoriene har et sidestilt forhold, slik dette er et hovedpoeng i didaktisk relasjonsteori. Jacobsen m. fl. setter selve undervisningen i et samfunnsmessig bredt perspektiv, noe som ikke kommer så klart fram i Bjørndal & Lieberg's opprinnelige didaktiske relasjonsmodell.



Figur 1: Didaktisk modell for planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning.

Den indre rammen er undervisningens mikroperspektiv. Her inngår kategoriene læreregenskaper, intensjoner, elevforutsetninger, innhold, arbeidsmåter og dokumentasjon. Den ytre rammen beskriver undervisningens makroperspektiv. Kulturelle (i betydningen kroppøvnings- og bevegelseskulturelle), fysiske, sosiale og organisatoriske og politiske

forhold omgir undervisningen og innvirker på de valg kroppsøvingslærere gjør i undervisningen. Noen forhold kan sies å tangere mikroperspektivet, f. eks. relevante fysiske rammefaktorer som kroppsøvingsanlegg og -utstyr.

Sammenfatning

Begrepet fagdidaktisk kunnskap er egnet til å bruke i studier av kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap på grunn av sitt brede begrepsinnhold, slik som det f. eks. beskrives i didaktisk relasjonsteori. Begrepet omfatter det sentrale området som omfattes av begrepet profesjonell kunnskap, dvs. selve undervisningen. Begrepet ser ikke bort fra annen relevant yrkeskunnskap, som har forbindelse til andre oppgaver enn undervisningen i kroppsøving, eksempelvis sosiale oppgaver, endrings- og utviklingsoppgaver og ledelsesoppgaver, men henger sammen med disse. Det utelukker heller ikke at kunnskapen er verdiladet med innebygde ideologiske og etiske oppfatninger om eksempelvis utdanning, læring og kunnskap, tvert i mot inkluderer det slike ting som er innebygd i lærere selv. Dessuten fanger begrepet opp at kunnskapen er ment å tjene til elevers beste, og til å fremme gode læringsprosesser for alle elever i kroppsøvingsfaget. Herunder hører ikke minst vurdering for læring hos elevene. Begrepet har således en praktisk dimensjon som er sentral. Sannsynligvis vil begrepet fagdidaktisk kunnskap være sentralt i forskningen i framtida også.

Videre i avhandlingen blir begrepet fagdidaktisk kunnskap brukt på dette grunnlaget. Dette blir ikke gjort for å utelate, eller kategorisere ren faglig kunnskap, generell pedagogisk kunnskap eller annen type profesjonell kunnskap som perifer eller uviktig, men på grunn av begrepets dekkende egenskaper for hvilke oppgaver som er læreres sentrale oppgaver, dvs. primært undervisningen, og den sentrale posisjon som begrepet fagdidaktisk kunnskap (les: pedagogical content knowledge) har i den engelskspråklige forskningslitteraturen.

5. Føringer for lærerrollen i kroppsøving

På 1990-tallet gjennomgikk norsk skole og utdanningssystem et omfattende reformprogram. Lovverk og forskrifter som tidligere hadde tilhørt enkeltsektorer av skole- og utdanningssystemet, ble gjennomgått og samordnet innenfor en felles ramme. I mange dokumenter ble lærerrollen i skolen drøftet. På 1990-tallet ble det beskrevet i flere politiske dokumenter hvilke egenskaper lærere burde ha. Klette (2000) hevder at disse dokumentene samlet sett uttrykte at lærere burde kunne planlegge, gjennomføre og evaluere undervisning, individuelt og i team, besitte god faglig kunnskap, være rollemodeller i skolesamfunnet, og kunne stimulere hver enkelt elev til læring i tråd med elevers egne forutsetninger og behov. I den nasjonale rammeplan for allmennlærerutdanningen, som også gjennomgikk en reformprosess på 1990-tallet, ble det uttrykt at lærere i skolen burde ha faglig kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endrings- og utviklingskompetanse. Forventningene til læreres kompetanse ble med andre ord strukket ut over de tradisjonelle kompetanseområdene for lærere gjennom reformprosessene på 1990-tallet, dvs. ut over områdene fag og undervisning, og til å omfatte sosiale egenskaper, yrkesetikk og endrings- og utviklingskompetanse. Alle dokumentene på denne tiden hadde sammenfallende synsmåter, som i realiteten økte forventningene til hva lærere skulle kunne i skolen. Likeledes ble det gitt store utfordringer til lærerutdanningsinstitusjonene som skulle utdanne framtidige lærere.

Denne utviklingen fortsatte på 2000-tallet. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) "... og ingen stod igjen", uttalte Kunnskapsdepartementet at det er behov for å videreutvikle lærerutdanningen for grunnskolen blant annet på grunn av økte krav til faglig kunnskap i undervisningen av elever i grunnskolen. Departementet vurderte en ny organisering av allmennlærerutdanningen, som var mer rettet mot årstrinn og fag i grunnskolen på denne bakgrunnen. Det viser seg at elever som har faglig kompetente lærere, ofte får et bedre læringsutbytte enn andre elever, begrunnet departementet dette med. Det er viktig at tegn på manglende læringsutbytte blir avdekket og forsøkt avhjulpet så tidlig som mulig i skolegangen, uttalte de videre. Det var på dette grunnlaget nødvendig å se nærmere på om kompetansebestemmelser i forskrift til opplæringsloven var tilpasset skolens behov.

Samtidig vurderte departementet at det var behov for å integrere teoretiske emner og praksisopplæringen i lærerutdanningen på en tettere måte, for å fremme læreres fagdidaktiske kunnskap, og for å styrke arbeidet med å lede læringsprosesser i skolen. Departementet var

derfor innstilt på å prøve ut regionale modeller for å bedre samarbeidet mellom lærerutdanningene og skoleeierne. I tillegg var det viktig å gjøre skolen til en attraktiv arbeidsplass, der alle involverte aktører bidro til skolens utvikling som lærende organisasjoner. Departementet ønsket å legge til rette for at lærere får utviklingsmuligheter både individuelt og som del av et profesjonelt fellesskap. Det var et mål for departementet å rekruttere dyktige og motiverte lærerstudenter, og gi dem god grunnutdanning, som ga lyst til utviklingsrettet arbeid og videre kompetanseutvikling i et livslangt læringsperspektiv i yrket.

”Læreren – rollen og utdanningen”

I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) ”Læreren – rollen og utdanningen”, som kom fulgte opp stortingsmeldingen nevnt foran, hevder Kunnskapsdepartementet at lærerrollen i grunnskolen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Med dette mener departementet at lærerrollen konkretiseres gjennom den enkelte lærers daglige arbeid, der bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for rolleutøvelsen. Dette regelverket gir stort lokalt handlingsrom for kommuner, skoleledere og lærere, men det regulerer også læreres arbeidsoppgaver gjennom nasjonale og lokale systemer for evaluering og rapportering, som er sentrale deler av regelverket: ”Den enkelte lærer må være kjent med de nasjonale og lokale kravene og forventningene, holde seg orientert om og innrette seg etter endringer i disse”, uttaler departementet i forbindelse med dette (St.meld. nr 11 (2008-2009), s. 12).

Videre sier departementet at lærerrollens innhold er i stadig endring, både på grunn av endringer i samfunnet generelt, og rammebetingelsene for skolens virksomhet. Departementet uttaler derfor at det er en grunnleggende forutsetning at lærere har god innsikt i ulike samfunnsforhold, sin egen rolle, og kjenner skolens betydning i samfunnet. Dette innebærer også å være bevisst på egen rolle som verdiformidler i skolen og samfunnet, om f. eks. likestilling og sosial inkludering.

På den annen side sier departementet at læreres kjerneoppgave i skolen er å legge til rette for og lede elevers læringsprosesser i de ulike skolefagene. Samarbeid med kolleger, skoleledelse, hjem og andre instanser og deltakelse i utviklingen av skolen som organisasjon skal støtte opp om dette. Læreplaner for fag med kompetansemål og innføring av grunnleggende ferdigheter i alle fag, som ble innført i Kunnskapsløftet, vektlegger mer enn tidligere elevers faglige læring og utvikling, og læreplanene er ment å være styrende for

undervisningen. Både læreplanverket og det nasjonale kvalitetsvurderingssystemet legger opp til vurdering av elevers faglige utbytte. Her sies det at det er lærernes oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte (ibid., s. 12.). Departementet sier om læreren i denne sammenheng at:

”Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres. Til tross for at elever og grupper av elever er ulike og har forskjellige behov, kan man si at gode lærere kan sine fag, og vet hvordan de skal undervise. De analyserer, konkretiserer og operasjonaliserer læreplanverket. De leder elevenes læringsarbeid og gjennomfører opplæringen med interesse og engasjement. De følger elevenes læring tett opp, og forteller, spør, kontrollerer, repeterer, sanksjonerer, varierer og tilpasser undervisningen til elever og fag. Flexibilitet og kreativitet er blant de egenskapene som trekkes særskilt fram som betydningsfullt for å tilpasse og variere undervisningen” (St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 12-13).

Departementet forventer at lærere må være synlige og regelbevisste, ha legitimitet og ta ansvar for et læringsmiljø som inkluderer alle, og der alle får faglig utbytte. Lærere skal utvikle og kommunisere tydelige mål for opplæringen og angi kjennetegn på måloppnåelse, legge til rette for elevers egenvurdering og gi tilbakemeldinger som elever kan lære av. Lærere må også omgås elever på en god måte, og se og vurdere om elever trenger økt støtte. Et inkluderende læringsmiljø innebærer at lærere viser respekt for elevens integritet og ulike forutsetninger, skaper gode samarbeidsrelasjoner mellom elevene og mestrer konflikthåndtering. Det understrekes at lærere skal være bevisste verdiformidlere, som ivaretar at opplæringen bygger på ”de grunntankene og verdiene som samler oss som samfunn” (ibid., s. 12.). Et tydelig verdigrunnlag og bred kulturforståelse er grunnleggende for et inkluderende sosialt fellesskap og et læringsfellesskap, der mangfold og ulikheter respekteres.

Departementet omtaler også lærerrollen i tilknytning til profesjonelle fellesskap i skolen. Gode lærere har kjennskap til skolen som organisasjon. Skolen er en lærende organisasjon, som er i stadig utvikling, og det stilles større krav enn tidligere til samarbeid mellom ledere og lærere, og mellom lærere i skolen, for at organisasjonen skal utvikle seg. Undervisning og opplæring er lagarbeid, heter det i meldingen. Departementet mener at målene for skolens virksomhet i større grad kan nås dersom skolen gjør seg nytte av den samlede kompetansen blant de ansatte.

Det stilles også krav til at lærere må videreutvikle sin kompetanse gjennom hele yrkeslivet. Endring og utvikling blir sett på som noe positivt, både individuelt-profesjonelt og samlet sett for skolens totale arbeids- og læringsmiljø. Gode lærere er aktive bidragsytere i profesjonelle fellesskap, som er i stadig utvikling. Som del av dette hører det nasjonale

kvalitetsvurderingssystemet med. Dette systemet skal bidra til at skolene og det profesjonelle fellesskapet jevnlig og systematisk vurderer sin egen virksomhet og sine resultateter. Kvalitetsvurderingssystemet skal gi skolens ledelse og lærerne en felles oppfatning av hvilke oppgaver de må arbeide spesielt videre med, og et felles grunnlag for å utvikle skolen som organisasjon.

Kunnskapsdepartementet sammenfatter på denne bakgrunn at lærerrollen i skolen forutsetter kompetanse på flere områder. Disse kompetanseområdene er:

- Fag og grunnleggende ferdigheter, dvs. solide kunnskaper i skolefagene, grundig kjennskap til kompetansemålene i disse fagene, evne til stoffutvelgelse som legger til rette for faglige progresjoner for elevene, innsikt i hvordan fagene kan bidra til opplæring i grunnleggende ferdigheter, og evne til å utforme opplæringen slik at elevene får et godt grunnlag for videre læring.
- Skolen i samfunnet, dvs. evne til å forberede barn og unge for videre utdanning og samfunnsliv, kjennskap til skolens formål og skolens betydning i samfunnet, og god innsikt i egen rolle.
- Etikk, dvs. evne til å handle i tråd med verdigrunnlaget som er fastsatt i skolens formål og konkretisert i læreplanverket, og evne til å utvikle elevenes forståelse og handlingsansvar overfor dette verdigrunnlaget.
- Pedagogikk og fagdidaktikk, dvs. evne til å virkeliggjøre læreplanverket gjennom å planlegge, organisere, gjennomføre og vurdere undervisningen på en slik måte at det fremmer elevenes læring.
- Ledelse av læringsprosesser, dvs. autoritet og kompetanse til å lede læringsprosesser i en mangfoldig og sammensatt elevgruppe.
- Samhandling og kommunikasjon, dvs. evne til å samarbeide og kommunisere med elever, foreldre og aktører i det profesjonelle fellesskapet i skolen.
- Endring og utvikling, dvs. evne til å bidra i lokalt læreplanarbeid og fagutvikling i skolemiljøet, kunnskap om endrings- og utviklingsprosessers fordeler, innsikt i barn og unges læring og utvikling i lys av endringer i samfunnet, og kunnskap om endringer i styringsdokumentene og i lokale rammer og bestemmelser for skolen.

Ny grunnskolelærerutdanning 2010, mål og retningslinjer for kroppsøvfingsfaget

Stortinget vedtok å etablere en ny lærerutdanning for grunnskolen på bakgrunn av St.meld. nr 11 (2008-2009). Fra å være utdanning av allmennlærere i skolen, som dekket alle trinn i grunnskolen, skulle utdanningen nå bli en todelt grunnskolelærerutdanning, som skulle kvalifisere for enten 1.-7. klassetrinn eller 5.-10. klassetrinn. Den nye grunnskolelærerutdanningen trådte i kraft høsten 2010. Nye mål og retningslinjer for de ulike fagene i utdanningen ble utarbeidet. I kroppsøvfingsfaget sies følgende om fagets mål og innhold: Kroppsøvfingsfaget i grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere studentene til å undervise i ulike former for lek, idrett, dans og friluftsliv i kroppsøvingen i grunnskolen. Studentene skal undervise i kroppsøvfingsfaget slik at faget i grunnskolen bygger opp under og videreutvikler elevers behov og interesse for fysisk aktivitet og for egen helse. Spesielt skal studentene undervise på en måte som sørger for at kroppsøvingen i grunnskolen blir en positiv opplevelse for alle elever, og er tilpasset den enkelte elevs behov og forutsetninger. Kroppsøvfingsfaget i lærerutdanningen skal koble faglige emner med fagdidaktikk, og utvikle studentenes kunnskap om sammenhengen mellom praktiske ferdigheter, teoretisk grunnlagsforståelse og praktisk-metodisk anvendelse i undervisningen.

I tillegg skal studentene kunne anvende kroppsøvfingsfaget tverrfaglig, og opp i mot overordnede målsettinger for skolens virksomhet. De skal også forstå fysisk aktivitet som en del av norsk kultur, og reflektere over fagets historiske bakgrunn. Kunnskap om faglig utviklingsarbeid i kroppsøving skal innlæres, og studentene skal utvikle evne til undring, refleksjon og kreativitet innenfor fagområdet. På den ene siden skal studentene altså beherske mange praktiske ferdigheter, samtidig som de skal tilegne seg teoretisk grunnlagsforståelse i flere emner, både samfunnvitenskapelige og naturvitenskapelige. I tillegg skal de kunne anvende egenferdigheter og teoretisk innsikt i en praktisk-metodisk god sammenheng i kroppsøvfingsundervisningen, som er tilpasset elever i grunnskolen. I tillegg til dette skal faget settes i en bred sosial, kroppsøvfingshistorisk og -kulturell kontekst.

Studentene skal også tilegne seg sosial kompetanse i undervisningsmiljøet og i det profesjonelle felleskapet, samarbeids- og kommunikasjonsferdigheter, lederegenskaper og yrkesetisk kompetanse, i tråd med generelle formuleringer om læreres kompetanse i grunnskolen og mål for hele lærerutdanningen. I utdanningen av kroppsøvfingslærere skal det således være nær forbindelse mellom kroppsøvfingsfaget, pedagogikkfaget, praksisopplæringen og lærerutdanningens historiske og kulturelle forankring. Studentene skal

være best mulig rustet til å løse oppgavene de blir stilt overfor i kroppsøving når de starter i læreryrket.

Profesjonsperspektivet i lærerutdanningsfaget – eller rettere sagt begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving - er ut over dette ganske løst formulert i målene og retningslinjene, noe som gjør at det blir opp til den enkelte utdanningsinstitusjon å konkretisere dette begrepet og formidle dette til studentene. Planverket etterlater et profesjonsteoretisk rom som må fylles ved hver utdanningsinstitusjon for å kunne si noe nærmere bestemt om profesjonsperspektivet og begrepet profesjonell kunnskap. Til en viss grad kan det hentes støtte fra St.meld. nr. 11 Læreren – rollen og utdanningen, men denne meldingen er av generell karakter, og gir beskrivelse av lærerrollens innhold som kun er en generell beskrivelse.

6. Kroppsøvlingslærerrollen i lys av Kunnskapsløftet

Gjennom de to store skolereformene for grunnskolen på 1990-tallet (L97) og 2000-tallet (Kunnskapsløftet), lærerutdanningsreformen på 1990-tallet og den siste reformen i lærerutdanningen, som altså trådte i kraft i 2010, har forventningene til læreres kompetanse i alle skolefagene endret seg. Forventningene har blitt mer omfattende. I dag forventes at lærere har kompetanse på områdene fag og grunnleggende ferdigheter, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fagdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon og endring og utvikling, som nevnt.

Innføringen av målstyring på 1990-tallet var omstridt. Blant annet mente Jacobsen (1993) at styring av ved bruk av mål kunne være forståelig som styringsform for organisering og administrasjon av offentlig sektor, men vanskeligere å forstå når det ble knyttet til styring av utdanningsprosesser i skolen, og for styring av skolens innhold. Årsaken til dette var at det var vanskelig, og ofte ga det begrenset mening, i å presisere mål for innhold og prosesser i skole og utdanning på den måten som utdanningsmyndighetene forsøkte. En annen innvending var at utdanningspolitiske mål ofte var vage og uklare, og i en komplisert politisk virkelighet, var det uklart om det er akseptabelt å prøve og presisere mål for innhold og prosesser ved skole og utdanning. Avhengig av hvem som hadde makt, ville målene stadig og på en uheldig måte, bli omformulert. Målstyring slik departementet la opp til, forutsatte dessuten at de utdanningspolitiske mål var i harmoni med hverandre. Dette var ikke alltid tilfelle. Jacobsens hovedsynspunkt var at utdanningsinnhold og –prosesser vanskelig kan styres på noen god måte ved hjelp av mål. Dette prinsippet ville skape mer problemer enn det løste problemer i skolen. Dersom det likevel skulle anvendes på dette systemet, kunne det forstås dersom det ble brukt på en annen måte. Målstyring kunne forstås dersom det ble brukt til å skape større bevissthet om og innsikt i pedagogiske prosesser, og være retningsgivende for utviklingsarbeid, men det var altså mindre egnet til å styre utdanningsinnhold og –prosesser.

Løvlie (2001) hevdet i forbindelse med nytt læreplanverk i 1997 at utdanningsmyndighetene så på lærerne i skolen som deltakere i en formell arbeidstakergruppe, som kunne instrueres gjennom ledelsesformen som ble valgt på 1990-tallet. Læreplanene dannet et forpliktende grunnlag for det videre lokale læreplanarbeidet som skulle foregå i regi av lærerne selv, altså at målformuleringene i læreplanene forpliktet. Løvlie betegnet imidlertid læreplanen i 1997 som ny-individualistisk og imperativ retorisk,

og den la vekt på læreres juridiske definerte plikter i større grad enn tidligere. Ved å behandle lærerne som en arbeidstakergruppe, hoppet skolereformen i 1997 slik bukk over en oppdragelsesteoretisk diskusjon, en diskusjon som lærerne hadde vært sentrale i tidligere, og som de hadde god greie på. Til denne diskusjonen hørte begrepet lærerstand, som henviste til lærerne i skolen, som bevisste bærere av en kulturell, nasjonal og politisk arv:

“Dagens lærerstand er – det må vi forutsette – bærere av moralsk arv som finnes uttrykt, ikke bare hos Kant, Kierkegaard og Freud, men også hos Ibsen, Bjørnson og Duun, for å nevne noen norske forfattere” (Løvlie, 2001, s. 900).

At en skolereform så bort fra lærere som bærere av moralsk arv, fant Løvlie derfor bemerkelsesverdig. Det er selvsagt bemerkelsesverdig at en skolereform som i ord stiller så store krav til lærernes selvbevissthet som formidlere, ikke forholder seg til lærernes tradisjon. Dette kunne imidlertid forklares både historisk og politisk, som et trekk i tiden som er av mer generell karakter. Det var politisk hensiktsmessig og strategisk lurt å betegne lærerne som en profesjon. Det konkrete planarbeidet på 1990-tallet gikk nemlig sammen med et politisk og taktisk spill for å bekjempe lærerorganisasjonene, som var kritisk til mange ting i planarbeidet, blant annet styringen av skolens virksomhet ved bruk av mål. Statens strategi var å gjøre lærerne til dyktige, pliktoppfyllende og lydige tjenere for staten og det nyliberale konsumsamfunnet.

Historisk markerte både reformpolitikken og læreplanen derfor den endelige avskjeden med begrepet lærerstanden, og alt det som fulgte med. Lærerstanden ble erstattet av profesjonen innenfor rammen av den korporative statens konflikt- og forhandlingssystem, og med dette forsvant den solide tradisjonen - og diskusjonen - som skolens pedagogiske virksomhet hvilte på gjennom årelang tradisjon. Denne tradisjonen reproduserte seg i tidligere tider som hensiktsmessig, ”god”, eller fornuftig ved at den ble prøvd i dialog, diskusjon og handling i skolesamfunnet. Men dette var før. Skolereformen i 1997 erstattet diskusjonen med instruksjonen, lærerstanden med profesjonen, og avgrenset lærerprofesjonaliteten i skolen til teknokrati:

“I stedet for å få skolens aktører i tale, instrueres de i sine funksjoner som aktører. Læreplanens krav om dialog, diskusjon og kommunikasjon er formidlet i en monolog som veksler mellom oppfordringen og imperativet. Den krever andre til etterprøving, men seg selv til etterfølgelse” (Løvlie, 2001, s. 901).

Sett fra en slik synsvinkel er det relativt enkelt å forstå at enkelte av de nye kompetansekravene til lærerne i skolen som ble formulert på 1990-tallet, f. eks. endrings- og utviklingskompetanse, var grunnleggende for skolereformene som ble innført på 1990-tallet og videre på 2000-tallet. Reformene var omfattende og store, og myndighetene måtte ha

arbeidstakere med evne til endring og omstilling, lojalitet og tilpasningsdyktighet, dersom de omfattende skolereformene skulle lykkes. Kroppsøvingfaget hører her med. At endring og utviklingskompetanse ble formulert som et eget punkt, var derfor ikke så merkelig.

Kompetanseutvikling i skolen, styring og kontroll

I dokumentet ”Kompetanse for utvikling” (2004) la Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) fram sin strategi for kompetanseutvikling blant lærere og annet personell i grunnopplæringen i perioden 2005-2008. Formålet med kompetanseutviklingsprosjektet var at personalet i grunnopplæringen skulle tilegne seg kompetanse som sikret elevene tilpasset opplæring med muligheter til å utvikle evner og talenter i samsvar med generell del, læringsplakaten og læreplanene for fag. Det het at:

”Gjennom et kompetanseløft skal skoleledere, lærere og instruktører i lærebedrifter rustes og stimuleres til å møte utfordringene knyttet til de endringer i innhold og struktur som reformen innebærer” (UFD¹ 2004, s. 4)

UFD gjorde rede for målgrupper og forutsetninger for å lykkes med planen, og det ble gitt prioriteringer av områder for kompetanseutviklingen. I tillegg ble det plassert ansvar og oppgaver på ulike nivåer i utdanningssystemet. Som et siste punkt, men ikke så lite viktig, ble det omhandlet vilkår for statlig tilskudd og rapportering.

Skoleeier, som nærmeste overordnede for lærerne, hadde ansvar for å initiere, planlegge og gjennomføre tiltak. Skoleledere og rektorer hadde fullmakter i denne sammenheng. Rektor var i praksis skoleeiers forlengede arm i det pedagogiske miljøet, og var en særdeles viktig person når kompetanseutviklingen skulle konkretiseres ved den enkelte skole, dvs. når lærerne skulle arbeide med egen kompetanseutvikling. Dokumentet ”Kompetanse for utvikling” instruerte skoleeiere gjennom klare faglige føringer og strenge krav til systemutvikling og dokumentasjon, og departementet forventet at skoleeierne fulgte opp i tråd med intensjonene i strategidokumentet. Dokumentet omtalte ikke oppgaver og ansvar lærerne skulle ta.

Fysisk aktivitet ble satt opp på prioriteringslisten fra UFD. Sammen med andre fag og emner som stod på listen, var således fysisk aktivitet i gunstig posisjon i kampen om midler til kompetanseheving. Derimot var det all grunn til å tro at fag og emner som ikke var omfattet, der i blant kroppsøving, hadde vanskelige kår for å konkurrere om økonomiske ressurser.

¹ I dag heter det Kunnskapsdepartementet.

(Fysisk aktivitet må ikke forstås som det samme som kroppsøving i denne sammenhengen².) Kroppsøvingsfaget stod dermed i fare for ikke å bli tilgodesett, og havne i kompetanseutviklingens bakgård, med de ulemper dette medførte for kroppsøvingsfaget og for lærerne i dette faget.

Kunnskapsløftets kompetanseutviklingsstrategi ble dermed lagt opp som en sentralt styrt prosess, som kunne betraktes som en pliktøvelse blant det pedagogiske personalet i skolene. Det ble gitt få incentiver fra departementet til at lærerne selv skulle ta initiativ, så fremt ikke de lokale kompetanseutviklingsplanene i seg selv ønsket å fremme slike initiativ. I realiteten ble det lagt opp til kompetanseutvikling og etterutdanning i skolen med styringsmekanismer og kontrollrutiner fra utdanningsmyndighetenes side som i sum virket så sterkt at de tilsidesatte lokale ønsker og behov. Det oppstod slik sett et paradoks i dokumentets formulering om at det pedagogiske personalet skulle ha rett til medinnflytelse og medbestemmelse i kompetanseutviklingsprosessen (jfr. s. 11 i plandokumentet), når denne retten i realiteten ble regulert relativt strengt gjennom statlig styring og kontroll.

Dermed ble det altså grunn til å stille spørsmålsteget ved formuleringen i strategidokumentet om at medinnflytelse og medbestemmelse skulle være sikret i kompetanseutviklingsprosesser på lokalt nivå. Det var nemlig grunn til å tro at det pedagogiske personalet måtte vike hvis de ønsket noe som falt utenfor strategien for kompetanseutvikling fra departementet, ganske enkelt fordi det ikke ble tildelt midler til ønsker og behov som ikke var i samsvar med den nasjonale strategien.³ Sannsynligvis telte læreres ønsker og behov lite, hvis de ikke var i samsvar med hva departementet allerede hadde bestemt skulle være prioriterte områder, selv om lærernes ønsker og behov var nytenkende og utviklende. Med andre ord kunne det skje det samme som i følge Ståhl (1998) skjedde i svensk skole på 1980-tallet. Staten innførte i den svenske skolen en ordning om lokale arbeidsenheter som i realiteten "was made to legitimize a formal political and ideological control over schools and teachers in the interests of the central government with its extensions in Departments, School Board, County Education Committees". (Ståhl, 1998, s. 253). Dette skjedde til tross for at hensikten med arbeidsenheter var større lokal myndighet. Det er liten grunn til å betvile utdanningsmyndighetenes intensjoner bak

² I 2009 ble rammetimetallet økt på den norske grunnskolen mellomtrinn (5.-7. trinn) for bl. a. å øke omfanget av fysisk aktivitet i skolen. Ny § 1-1a i forskrift til "Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa" (1998), den såkalte Opplæringsloven, ga elever på 5.-7. årstrinn rett til 76 timer fysisk aktivitet fra og med skoleåret 2009-2010. Denne ressursen er i tillegg til kroppsøvingsfaget.

³ Staten, gjennom Fylkesmannen, skulle føre tilsyn med at planene ivaretok skoleeierens ansvar for kompetanseutvikling. På grunnlag av dette utbetalte fylkesmannen det aller meste av det statlige tilskuddet til skoleeierne (les kommunene) etter fastsatte, objektive kriterier, som var bestemt av Utdanningsdirektoratet.

kompetanseutviklingsprosjektet i forbindelse med Kunnskapsløftet her i Norge som velmenende, men det var altså fare for at myndighetenes styrings- og kontrolliver motvirket den gode hensikt, som var å fremme kompetanseutvikling ut fra både nasjonale og lokale behov.

Noe annet som passer inn i dette bildet, er at Utdanningsdirektoratet, som Kunnskapsdepartementets forlengede arm, ble satt til å forvalte de statlige midlene til kompetanseutvikling. Og det var de som skulle vurdere om det skulle foretas justeringer under strategiperioden 2005-2008. Direktoratet skulle innhente erfaringer fra kompetanseutviklingstiltakene og gjennomføringen av dem i kommuner og fylkeskommuner som grunnlag for eventuelle justeringer, men det var også direktoratet som skulle foreta eventuelle endringer av strategier. Dermed var kontroll og styring på sentrale myndigheter også underveis i kompetanseutviklingsprosjektet, og ikke på lokale hender.

Evaluering av prosjektet ”Kompetanse for utvikling”

Sluttrapporten fra evalueringen av prosjektet ”Kompetanse for utvikling”, ”Kompetanse - for hvem?” (Hagen & Nyen, 2009) opplyser følgende i tilknytning til denne kompetanseutviklingsstrategien: Gjennom kompetanseutviklingsprosjektet har staten gitt skoleeierne særskilte tilskudd på ca 1,4 milliarder kroner til å drive kompetanseutvikling blant ansatte i grunnskolen. Midlene har gått til skoleeierne, som selv har satt opp prioriterte områder. Til tross for at mye penger har blitt brukt, og at det har vært lagt opp til en desentralisert strategi for anvendelsen av pengene ut fra lokale ønsker og behov, har strategien hatt klare svakheter. I gjennomsnitt har over seks av ti kroner blitt brukt på skoleeiernivå. Forholdsvis lite av midlene er blitt brukt på lærernivå. Prosessene med å definere kompetansebehov, prioritere og velge tiltak har mange steder involvert lærerne på den enkelte skole, men ofte bare i liten grad. Bare fire av ti lærere mente de fikk være med og diskutere hvilke kompetansebehov skolen hadde. Det var rektorene som oftest fikk mulighet til å påvirke ressursbruken og tiltakene. Problemet var at rektorene ikke la opp til noen omfattende prosesser rundt dette på egen skole. Hagen & Nyen bemerker i forbindelse med dette at:

”En fare med lav grad av involvering av lærere er at prosessen ikke skaper noen større grad av konsensus om behov, og at tiltakene ikke svarer til de behovene som lærerne opplever. En slik manglende forankring skaper et dårlig grunnlag for at kompetanseutviklingen skal føre til forbedringer av undervisningspraksis” (Hagen & Nyen, 2009, s. 13-14).

Når det gjelder iverksatte tiltak, mente et flertall av lærerne som ble spurt i evalueringsstudien, at tiltakene i noen grad tok tak i skolenes viktigste utviklingsbehov, men et betydelig mindretall, en av fire lærere, mente at tiltakene i liten grad gjorde dette. Hagen og Nyen bemerker her at det sannsynligvis vil være vanskelig å rydde av veien uenighet og ulike oppfatninger om skolers behov ved hjelp av gode og involverende prosesser, men at det kunne vært mulig å oppnå mer med å involvere lærerne på en bedre måte.

Deltakelsen i formelle videreutdanningsprogrammer økte heller ikke som følge av kompetanseutviklingsstrategien. Denne deltakelsen lå omtrent på samme nivå som før strategiperioden. Hagen & Nyen sier at dette er bemerkelsesverdig, ettersom det ble gitt store økonomiske ressurser til kompetanseutvikling og videreutdanning. Bare to av ti kroner ble brukt på viderutdanningstiltak i grunnskolen i forbindelse med strategien. Dette betyr at: "Faglig videreutdanning er et område som blir relativt lite prioritert av skoleeierne innenfor den desentraliserte strategien" (ibid., 2009, s. 14).

Ideologisk og kritisk søkelys på Kunnskapsløftet og lærerrollen

Det er altså ikke alt som har skjedd i tilknytning til Kunnskapsløftets kompetanseutviklingsprosjekt som har vært like bra. Det virker som skoleeierne ikke har maktet å omsette tildelte midler til etter- og videreutdanning og kompetanseutvikling til et bra omfang og godt innhold. Dette er kritikkverdig, og viser at staten og kommunene må bære et stort ansvar for manglende kompetanseutvikling og etterutdanning i tilknytning til Kunnskapsløftet.

En annen viktig del av Kunnskapsløftet er læreplanenes utforming i skolefagene, og hvordan lærere forholder seg til læreplanene. Departementet har fra første stund bestemt malen for hvordan læreplaner skrives. Her blir det sett nærmere på noen prinsipielle sider ved læreplanenes utforming. Lars Løvlie har stilt seg kritisk til både den ideologiske og -politiske retningen i Kunnskapsløftet, og spesielt kritisert utformingen av læreplanene i skolefagene (Løvlie, 2005). Løvlies synspunkter blir her nærmere presentert og diskutert. Deretter trekkes kroppsvingsfaget inn i bildet.

Løvlie uttalte i 2005 at mens Hernes ville sikre den sosialdemokratiske enhetsskolen på 1990-tallet, ville Kristin Clemet nedmontere den. (Da Løvlie la fram sine synspunkter, hadde ennå ikke Jens Stoltenbergs rød-grønne regjering tiltrådt.) Løvlie uttalte at den som hadde fulgt med i skolepolitikken, hadde fått med seg at skolen er under globaliseringspress,

inspirert av markedet, frihetens og entreprenørenes glade budskap. På 1990-tallet var det fortsatt politisk enighet om at lærerne skulle bidra til å forme mennesker med tillit til seg selv og glede over å være sammen med andre, med sans for estetikk og skapende virksomhet, og med sterke demokratiske holdninger. Men det var den gang, i følge Løvlie. Nå fikk lærerne kjeft for å ha skjemt bort en hel generasjon med lek og barnslige sysler. For norske elever hadde gjort det dårlig på PISA-undersøkelsene, omtrent like elendig som danskene og svenskene. Finnene, derimot, skåret høyt.

I Kunnskapsløftet inngår kompetansebaserte læreplaner for fagene. Det er kompetansemål for henholdsvis 4. trinn, 7. trinn og 10.trinn. Utdanningsdirektoratet erklærte høsten 2004, i sine retningslinjer for utarbeidelsen av nye læreplaner i Kunnskapsløftet, at disse planene skulle skrives etter en mal som tok utgangspunktet i prinsippet om styring ved bruk av mål. (Stoltenberg-regjeringen forandret ikke på dette opplegget.) Her skulle en ikke snakke seg bort med ord som forståelse for, innsikt i eller refleksjon over noe lærestoff, innvendte Løvlie. Nå skulle alle mål for fagene formuleres som det å gjøre eller mestre noe. Det ble altså fastlagt en relativt streng mal for hvordan læreplanene i faget skulle skrives. Mestring var viktig. Denne tenkemåten lå tett på progressivismens tanke om læring ved praktisk handling, og på John Deweys ide om oppdragelse til et liberalt demokrati, skulle en tro, i følge Løvlie. Men en måtte tro om igjen. For det eksisterte ingen pedagogisk tenkning i departementet når de for fram på denne måten. I stedet hadde den politiske ledelsen i departementet latt OECD – organisasjonen for økonomisk samarbeid – stå for den nye pedagogiske filosofien. OECD prekte ikke Deweys demokrati, men global konkurranse og lokal kontroll av læringsarbeidet. Den lokale versjon av denne filosofien slo ut i Kunnskapsløftet, derfor lød instruksen: formuler alle fagmål i mestringstermer, slik at de kan prøves mot PISA, og ellers mot det batteriet av nasjonale prøver som er under utvikling. Fra å være et begeistret nasjonalt holdningsprosjekt fra tidligere tider, ble skolen altså en bedrift for produksjon og testing av elementære kunnskaper og ferdigheter. Skolen skulle disiplinere, ikke til folk og nasjon, for det hørte til 90-årenes, og tidligere tiårs romantikk, men til individuelle aktører og kunnskapsbærere på et globalt kunnskapsmarked.

Skolene ble på denne måten tilbudt den såkalte ”nye frihet” gjennom Kunnskapsløftet. Men dette var noe de trodde. Friheten klarer ikke lærere og elever å ta vare på selv, dessuten er den nye friheten for dyr. Tre bærende mekanismer i denne friheten er kravet om produktivitet, konkurranse, og bruken av insentiver. Dette betyr at millioner må brukes på statlig kontroll, med marginal betydning for nyskapende pedagogisk arbeid blant lærere og elever. Dette skyldes at den nyliberale ideologi i samfunnet gjennom Kunnskapsløftet har slått

inn i skolehverdagen; marked og menneske har blitt koblet til hverandre, i det filosofen Hegel i sin tid kalte ”systemet av behov”. Her kreves innsats, prestasjon og målretting. Samtalen og dialogen erstattes med atferdsmodifikasjon og mestringstermer, for i systemet virker det bedre å påvirke enn å snakke sammen. Konkurransen og bruk av insentiver bygger opp under systemet av behov.

Det finnes imidlertid en dyp og åpenbar tvetydighet i den nyliberale ideologien. Den taler for individet og for friheten, og er en trendy måte å forandre skolen på, fra et sted å være og å lære til et sted som produserer ferdigheter etter standardmål. Denne ideologien bygger på systemets premisser. I frihetens navn gjøres den enkelte til systemets tjener og undersått. Systemet av behov i markedstenkningen henger sammen med systemet av kontroll. Departementet taler om frihet og mangfold, men tar i realiteten styring og kontroll selv. Følgende er med andre ord paradokset i den moderne skolepolitikken: Skolen skal oppdra til frihet og selvstendighet, men departementet innfører et testregime som begrenser friheten og beskjærer selvstendigheten, i tillegg til at alle elever skal måles opp i mot bestemte mestrings- og ferdighetskrav i skolefagene. Alle skal handle fritt, men på departementets premisser. Paradokset rammer rektorer, lærere og elever så de ”føler det på kroppen, med høye skuldre og bistre ansikter” (Løvlie, 2005, s. 271).

Disiplinering til prestasjon og konkurranse

De nye læreplanene i Kunnskapsløftet er altså utformet på en måte slik at skolen skal disiplinere de unge til prestasjon og konkurranse, i følge Løvlie. Gudmund Hernes styrte som prestasjonsridder paternalist på 1990-tallet, men for ham var kippet i skolesamfunnet respekt for autoriteten og alles begeistring for det felles løft. Clemet-ideologien, som preger Kunnskapsløftet, tilsier at nå bestyres heller en bedrift. Et sentralt element i dette maskineriet er det nasjonale test og dokumentasjonsregimet. Nasjonale prøver, kommunale prøver, eksamensprøver, standpunktprøver, trivselsundersøkelser, brukerundersøkelser og et vell av kontrollrutiner, utgjør et formidabelt prøve- og dokumentasjonsregime i skolen. Prøver er nøkkelen til forbedring av oppdrags- og undervisningsmiljøet, og er kongeveien til den gode skole. Systemet inviterer til å bygge opp elevprofiler, som kan følge elever gjennom hele skolegangen, og disse profilene har fokus på individuelle opplæringsplaner og tilpasset undervisning. Profilene skal føre lærere til klokskap og elever til bedre prestasjoner, sies det. Dette bør det imidlertid ikke festes ubetinget tillit, fordi profilene følger like gjerne elever

som fordommer og dårlige rykter. Noen lærere og foreldre protesterer, ikke bare fordi diagnoser er usikre ting, men fordi skolen nå snakker *om* eleven i stedet for *til* og *med* eleven. Løvlie påstår ikke at det nødvendigvis er blitt slik i skolen, men han påstår at den nyliberale ideologien, styrings- og kontrollmekanismene, dokumentasjons- og testmengden som er innført, bidrar til å skape en slik skole.

Løvlie er med andre ord kritisk til bruken av begrepet kompetanse i læreplanene. Læreplanene beskriver kompetanse i termer av at elevene skal kunne, mestre og ha ferdigheter. Ferdigheter og kunnskaper er ikke kompetanse, men inngår som elementer i den. Å putte kompetanse inn i et smalt bruksbegrep presser språkbruken og gjør det pedagogiske vokabularet fattig. Og dessuten: ”Språk er makt, i læreplanens tilfelle kunnskapsfantastenes og de monomane praktikernes makt [...]” (ibid., s. 277). Hiv ikke bort tiden på dannelsesprat.

Til tross for dette finnes dannelsesmålene, et sted i samfunnet, i følge Løvlie. De eksisterer bare ikke i Kunnskapsløftets læreplaner. Dannelsesmålene har mistet navnet og havnet i en ferdighets- og mestringsståke, som er skapt av Kunnskapsløftet. Danning er forvist fra vokabularet i skolen, fra diskusjonen og dessverre også fra folks bevissthet. De som ikke allerede har tak på hva danning er, får det ikke i Kunnskapsløftet. Hernes ville sementere enhetsskolen, mens Clemet satte den i fare. Og lærerne følger med på lasset. Skolen trenger imidlertid ikke slike ideologiske løp, poengterer Løvlie, den trenger heller mer rom for mangfold, utforskning og glede over å være sammen med elever i skolen om å lære noe, der dannelsesidealer og dannelsesmål får vekt, framfor at alt skal presses innenfor smale mestrings- og ferdighetstermer innenfor en nyliberal ideologi, som tåkelegger dannelsesperspektivet.

Dannings- og verdistandpunkter presses ut av lærerrollen i kroppsøving

Selv om kroppsøving ikke er et fag som inngår i programmet av nasjonale prøver som Løvlie kritiserer, angår likevel Løvlies diskusjon og kritikk dette faget. Løvlie kritiserer som nevnt ikke bare skolepolitiske standpunkter og den ny-liberale ideologien som ligger bak de skolepolitiske standpunktene, eller det nasjonale prøveprogrammet, men også utformingen av skolefagenes læreplaner. Mestrings- og ferdighetstermer råder grunnen i læreplanene i fagene, og skaper et test og dokumentasjonsregime i alle fag. Likedan hevder han at dette virker på lærere på en bestemt måte. For hvilket press legges på lærere når det gjelder deres muligheter til å ivareta og formidle dannelses- og oppdragelsesmål, når det meste i undervisningen skal

styres mot bestemte mestrings- og ferdighetsmål. Og dersom det er slik, at den som ikke har fått tak på hva danning og oppdragelse er i skolen, får liten hjelp av Kunnskapsløftet, så er det grunn til å tro at dannelses- og oppdragelsesspørsmål også forsvinner fra læreres bevissthet når det gjelder kroppsøvningsfaget, for her skal det også legges vekt på ferdighets- og mestringsmål. Danning og oppdragelse blir i liten grad fremmet.

Bidrar dermed Kunnskapsløftet til å skape undervisningsteknokrati også i kroppsøvningsfaget? Det er vanskelig å si at det faktisk er slik, men det er grunn til å si det på samme måte som Løvlie uttrykker dette generelt; den nyliberale ideologien kan virke i denne retning. Det er grunn til å anta at lærere i kroppsøvningsfaget også ender opp med å vektlegge sine roller som ekspeditører i skolesystemet og lojale arbeidstakere overfor statens skolereformer. Avgrenser det også begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving på tilsvarende måte, og presser lærerrollens innhold? Dette er det også grunn til å frykte. Begrepet profesjonell kunnskap og lærerrollen kan da ende opp ved læreres lojalitet og tilpasningsdyktighet og ekspedisjonstjeneste, og skvise ut andre ting som har tidligere har vært viktig, f. eks. kunnskap om danning og hva dette innebærer.

Når dette er sagt, er det på den annen side viktig å påpeke at i det i senere år har blitt igangsatt utviklingsprosjekter i skolen som ikke står i direkte sammenheng med de store skolereformene i de siste to tiårene i skolen, og som har vært tuftet på en annen tankegang enn den nyliberale ideologien i Kunnskapsløftet. Disse prosjektene har blitt igangssatt på et friere og mer selvstendig grunnlag. Det har f. eks innenfor kroppsøvningsfaget blitt prøvd ut nye organiseringsmodeller av undervisningen og fysiske aktivitetsopplegg, gjerne innenfor rammen av helhetlige skoleutviklingsprosjekter. Ved noen skoler har disse utprøvingene blant annet blitt satt i systematisk sammenheng med elevers kosthold og måltidsvaner. Arbeidsmåtene i faget har også blitt gjenstand for nye ideer, og rollene som elever og lærere i kroppsøving er blitt problematisert og utviklet. Det har også vært arbeidet med tilrettelegging for økt bruk av skolens utemiljø, gjerne i tverrfaglig sammenheng, og i tilknytning til en tema- og prosjektorganisert arbeidsform. Skoler og lærere har altså selv ønsket å videreutvikle egne fag og arbeidsområder, uavhengig av hva sentrale utdanningsmyndigheter har forventet og krevd gjennom nye og omfattende skolereformer. Den nyliberale ideologien som står sentralt i skolesamfunnet, betyr altså ikke at alle skoler og lærere har mistatt skolen for en bedrift, og gått over til dressur i skolerommet i alle tilfeller, selv om dette selvsagt har vært en risiko. Skoler har vært mer robuste og mangfoldige enn som så, og det har vært skoler og lærere som har tenkt selvstendig og handlet på et friere grunnlag enn det de nyliberale foreskriver.

En annen ting er at Kunnskapsdepartementet i 2011 reviderte læreplanen i kroppsøving i en viss retning mot et revitalisert danningsinnhold. Kunnskapsdepartementet foretok en omfattende gjennomgang av kroppsøvingsfaget, der iblant læreplanene, etter relativt mange signaler og bekymringsmeldinger fra skolene, fagmiljøene, og ikke minst elevene selv i 2009-2011. Oppslag i media opplyste at elever opplevde et negativt press i forbindelse med testing, prestasjonspress og karakterjag i kroppsøvingen, og at lærere var mest opptatt av aktiviteter som kan observeres og måles for å kunne dokumentere elevers ferdigheter og sette rettferdige karakterer, noe som selvsagt kan forstås på bakgrunn av Kunnskapsløftets virkninger. En arbeidsgruppe i Utdanningsdirektoratet foreslo endringer både i læreplanen og forskriften til opplæringsloven, og ny plan og forskriftsendringer ble sendt ut på høring i desember 2011. En revidert læreplan ble tatt i bruk ved skolestart høsten 2012, og nye formuleringer ble innført i forskriften til Opplæringsloven.

I den reviderte planen er det foretatt flere endringer, som retter opp svakheter ved den forrige læreplanen, og som åpner for et danningsperspektiv i sterkere grad. Her belyses noen av disse endringene. En av endringene er at kroppsøvingsfaget skal få elevene til å erfare og forstå betydningen av innsats for å oppnå mål i faget. Innsats er i seg selv et kompetansemål som er viktig i faget, spesielt sett opp i mot to sentrale hensikter med faget, en livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Konkret betyr dette at det er like viktig å kunne trene for å forbedre ferdigheter og oppnå fysisk form, dvs. praktisk anvende kunnskap om trening med sikte på ferdighetsutvikling og fysiske egenskaper, som å vise faktiske fysiske prestasjoner. Elever som viser praktisk forståelse med tanke på forbedring og utvikling, og som arbeider målrettet og ikke gir opp, har skjönt et viktig poeng i kroppsøvingsfaget.

En annen endring er at kompetansemålene bygger på prinsippet om at det ikke er rimelig å forvente at alle elever oppnår like høy grad av måloppnåelse når det gjelder absolutte praktiske kunnskaps- og ferdighetsmål på grunn av ulike forutsetninger for kroppslig bevegelse. Det er et mål at elevene skal kunne trene med sikte på å forbedre ferdigheter i dans og ulike idretter i den reviderte læreplanen, samt planlegge og gjennomføre trening med tanke på egen kroppslige utvikling og helse, altså er ikke rene fysiske prestasjoner vektlagt i så stor grad. Her er kompetansen først og fremst å kunne trene og gjennomføre praktiske opplegg med tanke på ferdighetslæring og oppnåelse av relevante, men individuelle, mål om kroppslig utvikling og helse, noe som alle uansett forutsetninger kan få til.

Samtidig er det innført noen andre nye danningselementer i den nye læreplanen: Kroppsøvingsfaget skal få elevene bevisste på psykiske, fysiske, og sosiale faktorer som kan påvirke motivasjonen og lyst til å trene, og faget skal fremme kritiske holdninger til

kroppsidealer og bevegelseskulturer som kan påvirke elevenes kroppslige selvbilde og treningsinnsats, ofte på en uheldig måte. Faget skal videre gi elevene en større grad av frihet til å prøve ut seg selv i forhold til et mangfold av bevegelsesidealer som preger dagens moderne samfunn, og som spesielt eksisterer i barn og unges egen kultur. I tillegg skal faget vektlegge fair play i idrettslige aktiviteter, og lære elever å vise respekt for ulike kroppslige og kulturelle forutsetninger.

Imidlertid er det grunn til å frykte at læreplanendringer, eller andre tiltak som er forsøkt, samlet sett ikke er sterke krefter nok til å motvirke den generelle tendensen i skoleutviklingen, som har ført i retning av tilpasningsdyktighet blant lærere og ekspedisjonstjeneste i statens interesser, framfor framelsking av faglig kreativitet, selvstendighet, nyprøving og innhenting av ny kunnskap i dialog med elevene. Til tross for lokale utviklingsprosjekter og en revidering av læreplanen, som fortsatt er skrevet etter malen for målstyring, er det grunn til å anta at det foregår en utvikling i retning av undervisningsteknokrati i faget. Dette er fordi det er større krefter i sving. Det er grunn til å tro at denne utviklingen vil fortsette dersom ikke større motkrefter settes inn. Skoletoget som nå har kommet siget, vil neppe stoppe med det første.

7. Fenomenologisk blikk på kroppsøving i grunnskolen; kontraster, spennvidde, tolkningsprosesser og identitetsdanning

Kroppsøvingfaget i skolen skal bidra til at elevene opplever kroppslig bevegelse på en positiv måte. Faget skal gi glede og inspirasjon over å være fysisk aktiv. Opplæringen i faget skal medvirke til at elevene opplever glede, mestring, og inspirasjon ved å være med i ulike aktiviteter og i aktiviteter sammen med andre, heter det i den nye, reviderte læreplanen. Kroppsøvingen i skolen skal gi elevene bevegelsesglede og lyst til å delta i ulike former for lek, idrett, dans og friluftsliv. Flere forskere hevder at bevegelsesglede er en verdi i seg selv, og at fysisk aktivitet og kroppslig bevegelse har en spesiell opplevelseskvalitet, f. eks. Arnold (1979, 1988), Annerstedt (1995, 2001), Fibæk Laursen (1995, 1998), Armour & Jones (1998), Laker (2003), Corbin (2002), Penney (2004), Meckbach (2004), Säfvenbom (2001), Ommundsen (2005), Loland (2006), Herskind (2006) og Zoglówek (2006). Noen hevder også at fysisk aktivitet gir grunnlag for positiv selvforståelse, f. eks. Meier (1995) og Loland (2006). Denne bevegelsesgleden er subjektiv, og vanskelig å måle med objektive målemetoder. Lærere i kroppsøving legger merke til elevers bevegelsesglede gjennom å tolke deres atferd i kroppsøvingstimene.

Elevers uttrykksmåter for bevegelsesglede står i kontrast til annen atferd i kroppsøvingstimene, f. eks. hos elever som misliker fysisk aktivitet og kroppslige øvinger. Noen av disse elevene uttrykker misnøyen åpent og direkte, mens andre forsøker å skjule misnøyen. Atferden til elever som forsøker å skjule misnøyen, kan betegnes som skjuleteknikk. Disse elevene kan også kalles såkalte "ribbeveggløpere" i kroppsøving. Med dette menes elever som løper langs ribbeveggen på langsiden av gymsalen når klassen har ballspill. De løper fram og tilbake i takt med spillet, som veksler fra målet på den ene kortsiden til den andre. Elevene løper derimot aldri noe annet sted på banen, men sørger hele tiden for å være med både i angrep og forsvar. Pliktoppfyllende følger de med i spillet, på lagets ytre kant. De får sjelden ballen, men er heller ikke interessert i å få den. "Ribbeveggløpere" vil helst ikke vise at de misliker ballspill. De vil heller vise at de er pliktoppfyllende og utfører de oppgavene som de får. De ønsker ikke å tape ansikt i den sosiale situasjonen de befinner seg i, verken overfor lærere eller medelever, fordi de ønsker å opprettholde "a particular value of self" (Crossley, 1996, s. 67).

Bevegelsesgleden

Videre belyses kontraster og spennvidde i elevers erfaring og opplevelse av kroppsovingundervisningen i skolen. Først belyses bevegelsesgleden. Deretter belyses skjuleteknikk. Etterpå diskuteres læreres tolkning av henholdsvis bevegelsesglede og skjuleteknikk.

Elevers bevegelsesglede har ulike uttryksmåter og styrkegrader, avhengig av hvilke situasjoner elever befinner seg i og hvilke aktiviteter som utføres. I noen situasjoner kan bevegelsesgleden være stor, f. eks i forbindelse med at elever lærer seg nye ferdigheter i kroppsovingstimen. I andre situasjoner føles bevegelsesgleden noe svakere. En forklaring på dette er at fysiske aktiviteter og kroppslige øvinger har ulike vitalitetsaffekter (Herskind, 2006). Bevegelsesgleden beveger seg langs et kontinuum fra svake positive følelser til meget sterke positive følelser, og vice versa, avhengig av hvilke situasjoner hver enkelt elev befinner seg i og hvilke aktiviteter de holder på med. F. eks. er det en spesiell erfaring å lære seg å svømme. Det er en spesiell følelse å kjenne at en flyter i vannet i svømmebassenget, svømmer framover, og faktisk behersker vannet, sammenlignet med situasjonen tidligere der flyt og framdrift i vannet er fraværende. Denne svømmeerfaringen er en umiddelbar kroppslig erfaring, som oppstår i det øyeblikket der svømmebevegelsen i vannet lykkes, og flyt og framdrift oppnås. Erfaringen er en spesiell taktil, kinestetisk og vestibular følelse, som oppleves som en distinkt og lystbetont bevegelsesfølelse. Elementene flyt og framdrift i vannet forenes, og føles på en måte som ikke er opplevd tidligere. Å lære svømming er å beherske vannet på en ny måte, og kjenne en helt ny følelse av flyt, framdrift og gli i vannet. Samtidig oppleves begeistring og bevegelsesglede. Bevegelsesgleden i slike situasjoner er for mange elever vanskelig ikke å uttrykke, rett og slett fordi den oppleves så sterkt.

Denne bevegelsesgleden, som altså består av ulike vitalitetsaffekter, er i fremste rekke uttrykk for verdien av aktivitetene i seg selv (Arnold, 1979; Annerstedt, 2001; Loland, 2006). Med dette menes at kroppslige øvinger, tilegnelsen og utøvelsen av fysiske og idrettslige ferdigheter er verdifullt i seg selv, uten anheng til noe annet. Dette er den kroppslige bevegelses egenverdi, som refererer til at "human beings are meaning-searching and meaning-constructing beings" (Loland, 2006, s. 65). Elevers opplevelse av kroppslig bevegelse har sterke, non-verbale, kroppsliggjorte aspekter. Den typiske opplevelsen er en umiddelbar og sanselig utforsking av kroppslige bevegelsers muligheter og begrensninger. Situasjoner i kroppslig bevegelse skaper mulighet for å folde ut ny innsikt om seg selv – og om omverden i en større utstrekning (Meier, 1995). I en fordyppelse, aktiv i den kroppslige bevegelse, skaper

elever kraft, blir bevisste på sine evner og muligheter kroppslig og fysisk, men også sine begrensninger. De utfolder seg og erklærer seg selv – som fysiske, kroppslige subjekter og mennesker, men også som mennesker i en større sosial utstrekning. Elever mestrer noe fysisk og behersker dette, og ser seg selv i lys av at de *kan* noe, samtidig som de oppnår kunnskap om den sosiale verden omkring, ettersom det de kan, snappes opp, gis betydning og de får respons av andre, f. eks. lærere.

Slike selverklæringer fra elever legger lærere merke til og fanger opp. Med andre ord legger lærere merke til en spesiell læringsverdi hos elevene. Sagt på en annen måte, tolker de at det er en form for selverklæring og identitetsdanning hos elevene i forbindelse med bevegelsesgleden – at øving på fysiske ferdigheter og mestring av aktiviteter blir del av elevens selvoppfatning og identitetsfølelse. I kontakt med elevens læringsprosess, legger lærere merke til elevens læringsbestrebelse, de observerer ulike uttrykksmåter for blant annet mestring og bevegelsesglede, og fanger opp at læring av bevegelsesferdigheter får betydning. Dette er den partikulære rollen kroppslige øvinger har, ifølge Loland (2006), som anledningen til å utforske kroppslige og bevegelsesmessige muligheter og begrensninger. Aktivitets- og bevegelsesglede utfolder seg og blir til positiv selvfølelse og identitet.

Samtidig ser lærere at bevegelsesglede påvirker undervisningssituasjonene på en positiv måte, fordi bevegelsesglede får en virkning i det sosiale miljøet. Elevens bevegelsesglede får gunstige ringvirkninger for undervisningen. Med dette menes at det sosiale og faglige miljøet i undervisningen blir preget på en positiv måte av bevegelsesglede, og at undervisnings- og læringsprosesser utvikler seg i gunstige retninger.

Læring i-, om- og gjennom bevegelse

Peter J. Arnold har i flere publikasjoner drøftet den kroppslige bevegelses verdi og mening (f. eks. Arnold, 1979, 1988). Arnold står for et lignende syn på på den kroppslige bevegelses partikulære rolle, på bevegelsens egenverdi, og ser på opplevelseskvaliteter i forbindelse med læring av kroppslige bevegelser som kroppsøvingfagets fremste verdi. Det er spesielt to dimensjoner ved læring av kroppslig bevegelse i kroppsøvingen som fanger opp dette, hevder Arnold; læringen *i* bevegelse og læringen *om* bevegelse. Disse dimensjonene fanger spesielt opp meningsbegrepet. Med læring *i* bevegelse menes at læring er å øve på aktiviteter og lære ferdigheter, som gjenspeiler bevegelseskulturene som elever og skoler befinner seg i, samtidig som at den kroppslige læringen oppleves positivt og gir bevegelsesglede. Læring om

bevegelse refererer til teoretisk og faktisk kunnskap som er viktig i forbindelse med, eller som grunnlag for, utøvelse av fysiske aktiviteter. Arnold mener at i- og om-dimensjonene til sammen danner den kroppslige bevegelses egenverdi, mens en annen dimensjon, en *gjennom*-dimensjon, viser hva som er bevegelsens nytteverdi. Med gjennom-dimensjonen menes læring gjennom kroppslige bevegelser, altså instrumentell bruk av kroppen, der f. eks. andre læringsmål enn de rent fysiske mål kan nås, eller at ønskelige sideeffekter kan oppnås (f. eks. sosial kompetanse, helseeffekter og fritidsvaner).

Arnolds teori er senere fulgt opp av forskere i Skandinavia, bl. a. av Annerstedt (2001a). Annerstedt er på linje med Arnold når det gjelder i- og om-dimensjonenes primat. Han bruker Arnolds teori til å utvikle begrepet danning (bildning) i kroppsøving, og fører dermed teoretiseringen videre. Kroppsøving er et dannelsingsfag, hevder Annerstedt, som bruker spesielt i- og om-dimensjonene til Arnold til å utforme dannelsingsbegrepet. Fysisk aktivitet representerer verdier som er fundamentale for menneskers eksistens, og kroppsøving inngår i skolens samlede oppdrags- og dannelsingsprosjekt. Bevegelseskulturer skapes i samfunnet, og formidlingen av bevegelseskulturelle verdier bidrar til alle elevers danning. Skolen skal fremme positiv selvforståelse, personlighetsutvikling og identitetsfølelse, og medvirke til en danning som gir barn og unge kraft til å ta hånd om eget liv, og til å se seg selv som kompetente i eget liv, deriblant gjennom kroppslig bevegelse. Opplevelse av fysisk aktivitet angår således meningsbegrepet og elevers forståelse av seg selv og danningen av egen identitet, og det handler om mer universelle verdier. Det knytter kroppslig bevegelse – og dermed bevegelsesgleden – til eksistensielle verdier som f. eks. velvære og det gode liv.

Her blir det sett nærmere på Annerstedts teori. Annerstedt mener at et spesielt trekk ved menneskers eksistens er den kroppslige bevegelse. Det som også er spesielt, er menneskers evne til bevissthet omkring kroppslig bevegelse, og til å forstå seg selv og omverden i tilknytning til kroppslig bevegelse. Deltagelse og engasjement i bevegelsesaktiviteter genererer ny kunnskap om en selv og om verden omkring. Forståelsen av kroppen – og kroppslig bevegelse - forflytter seg på denne måten fra en objektorientert forståelse til en subjektorientert forståelse, noe som får konsekvenser for synet på både kroppen og på mennesket i kroppslig bevegelse. Kroppen blir noe annet – eller mer – enn et bevegelig objekt, dvs. et bevegelig subjekt, og kroppslig bevegelse blir noe annet et rene objektive bevegelser, dvs. bevegelser som blir ladet med subjektivitet.

Tre begreper, som Annerstedt bruker, underbygger en slik forståelse. Disse begrepene er *förokroppsligat medvetande* (embodied consciousness), *rörelsehandlingar* (actional movements), og praktisk vetande. Gjennom begrepet *förokroppsligat medvetande* presiseres

forholdet mellom kropp og bevissthet. En får muligheten til å gå bort fra en klassisk kartesiansk dualisme, som separerer kroppen fra intellektet, og som står for at intellektuell virksomhet er den overordnede av menneskelige aktiviteter, til å hevde at kropp og bevissthet hører nøye sammen. Denne relasjonen mellom kropp og intellekt har sysselsatt filosofer helt siden antikken, og har preget den vestlige kulturs syn på kroppen og kroppens bevegelser:

”Det mest innflytelsesrike synsättet är den på dualism som formulerades av Renée Descartes på 1700-tallet, och där han bl. a. yttrade den berömda frasen ”cogito ergo sum”, vilken översatt från latin betyder ”Jag tänker, alltså finns jag till”. Hans synsätt ger de intellektuella erfarenheterna företräde framför de fysiska – intellektet ses som en logisk förutsetning för handlandet och tankarna styr eller vägleder de fysiska handlingarna. Cartesiansk dualism separerar därmed kroppen från intellektet och antar at intellektuell verksamhet är den väsentliga av mänskliga aktiviteter” (Annerstedt, 2001a, s. 136).

Descartes’ tenkemåte har preget synet på teori og praksis både i skolen generelt og i kroppsøvingfaget, og på kunnskap og ferdigheter, også i kroppsøvingfaget, gjennom lang tid, i hvert fall i den vestlige kultur. Synsmåten har hatt en sentral posisjon i skolen i lang tid, og har vært normgivende for undervisningen, deriblant kroppsøvingen.

Imidlertid er det meningsløst å separere kroppen fra bevisstheten, mener Annerstedt. Kroppsøvingen i skolen bør stå i kontrast til et kartesiansk standpunkt. Mennesker handler både bevisst og intelligent, og mennesker lærer gjennom å handle. En sier f. eks ikke at min kropp er tørst eller mitt intellekt vet, men ”jeg er tørst” og ”jeg vet”. På samme måte sier en ”jeg løp” og ikke ”mine ben løp”, og ”jeg headet ballen”, ikke ”mitt hode headet ballen”. I visse tilfeller refereres det til ulike kroppsdelar i en del tilfeller i tilknytning til kroppslige bevegelser, f. eks. ved å si at mine øyne er tørre eller mitt hode verker, men disse uttrykksformene innebærer ikke at øynene eller hodet tilskrives egne følelser og tanker separat fra det egne jeg-et. Det hele poenget er at mennesker bevisst anvender visse kroppsdelar for å utføre bevegelser, ikke at jeg-et sprekker opp. Kropp og tanke kan ikke skilles fra hverandre, selvet består av både kropp og intellekt i en uløselig sammenheng.

Rörelsehandling refererer til de bevegelser som mennesker utfører bevisst, og som har et særskilt mål. Målbevisste handlinger er ikke tilfeldige. I idrettsutøvelse kjennetegnes bevegelser med at de er målorientert i ganske utstrakt grad, f. eks. ved at bevegelsene er orientert mot prestasjonsutvikling. I blant utføres imidlertid bevegelser som ikke er kontrollerte, f. eks i form av refleksbevegelser. Dette er en annen type bevegelse, som Annerstedt betegner som ubevisste. For denne typen ubevisste bevegelser, anvendes termen *omedvetna rörelsehandlingar*. En tredje type bevegelser kompliserer det hele en anelse, dvs. de bevegelser som utføres vanemessig. Godt innlærte og automatiserte bevegelser kan utføres

uten nevneverdig oppmerksomhet. F. eks. er det å gå og løpe vanemessige handlinger som mennesker gjør uten å tenke på at de faktisk går og løper. Også idrettslige bevegelser som kan være ganske avanserte, lar seg utføre vanemessig når en har trent nok. Det er fristende å si at dette er ubevisste handlinger, men dette vil ikke være riktig. Til tross for at personer kan utføre visse handlinger med stor nøyaktighet og uten å tenke, er de like fullt bevisste handlinger. Bevegelser som kan forandres og utvikles gjennom trening er og forblir *rørelsehandlinger* (altså bevisste handlinger), ettersom de utgjør en del i en bevisst bevegesserie. Dette gjelder uansett om de er så godt inntrente at de kan utføres automatisk.

Mennesket er i stand til å innhente informasjon om verden rundt seg ved hjelp av flere sanser, og utvikle en praktisk kunnskap (*praktisk vetande*) om sine bevegelser. Informasjon om seg selv i bevegelse innhentes gjennom den kinestetiske sans. Den kinestetiske sans er viktig for ethvert menneske, ettersom det er en kilde til informasjon om ens bevegelser som bare er tilgjengelig mens en er i bevegelse. Dette er det samme som å si at en kan kjenne og erfare en bevegelse, men ikke før en gjør selve bevegelsen. Det er vanskelig å forklare kroppslig bevegelse uten å anvende begrepet kinestetisk sansning, mener Annerstedt. For hvordan skal en ellers kunne registrere sine bevegelser og vite hva en faktisk gjør?

Annerstedt sammenfatter på dette grunnlaget at kroppsøvingsundervisningen i skolen er en "bildande" virksomhet (dannende virksomhet). Kroppsøving i skolen formidler ikke bare en forestilling om menneskekroppen som et bevegelig objekt, som gjennom ulike treningsmetoder kan påvirkes til å lære mange ferdigheter, men også en forestilling om at menneskekroppen er et kroppslig subjekt, som skaper personlig mening ved å lære og være i fysisk aktivitet. Til tross for at begrepene førkroppslig medvetande, rørelsehandlinger og praktisk vetande kan virke abstrakte, tilbyr de, når en har satt seg inn i hva de betyr, en nyansert tenkning om verdier i kroppsøving og hvilke verdier som kan formidles til elevene i undervisningen. Faget kroppsøving er "bildning" (danning) ut fra tre dimensjoner: læring *i* bevegelse, læring *om* bevegelse og læring *gjennom* bevegelse. I-dimensjonen refererer spesielt til kinestetikken, som spiller en sentral rolle for alle bevegesehandlinger. Kinestetikken hjelper til å forstå hvordan finmotoriske og komplekse bevegelser læres og utvikles. Uten informasjonsinnhentingen, som foregår gjennom den kinestetiske sans, er en henvist til syns- og kanskje følelsesinntrykk for å vite hvordan en beveger seg. Denne kunnskapen er en praktisk kunnskap. En kan få en viss innsikt i hvordan det er å svømme, eksempelvis, gjennom å se noen andre gjøre det, men en kan ikke vite hvordan det kjennes før en har gjort det. Om-dimensjonen omfatter den informasjon en kan innhente som hjelper en å plassere fysiske aktiviteter i en sammenheng og gjøre dem begripelige. Dette innebærer f. eks

å lære seg hva en idrettsaktivitet går ut på, og lære seg hvordan reglene gjør aktiviteten morsom, spennende og utfordrende. Økt kunnskap om idretten øker mulighetene til å verdsette idretten og nyte aktiviteten. I om-dimensjonen kommer således de sentrale begreper og regler som finnes i alle fysiske aktiviteter med. Gjennom-dimensjonen handler først og fremst om hvordan bevegelse anvendes for å nå andre mål enn de rent bevegelsesmessige og praktiske.

Gjennom et balansert tilbud av fysiske aktiviteter som utvikler elevers kinestetiske evne og praktiske kunnskap, er kroppsøvningsfaget på denne måten relatert til, men samtidig distinkt skilt fra idrett i samfunnet for øvrig, som i hovedsak er fysisk aktivitet der mennesker kan delta med hvilke hensikter som helst. I dette perspektivet hører det også med og ikke bare lære seg og beherske en oppsetning av kulturelt aksepterte bevegelsesformer i skolens kroppsøvningsfag, men også å utvikle en evne til å se idrett og fysisk aktivitet i en utvidet kulturell og kritisk sammenheng i samfunnet, eksempelvis se alternative bevegelsesformer i samfunnet, og å forholde seg kritisk til den bevegelseskultur en blir stilt overfor. Dette er også en viktig del av fagets dannelsingsperspektiv.

Forhold som begrenser læringsutbyttet

Säfvenbom (2010) mener at kroppsøvningsfaget i norsk skole i dag er preget av flere forhold som begrenser faget på en uheldig måte, først og fremst at faget, inklusive også formidlingen av faget, gir en altfor begrenset forståelse av elever som subjekter i en mangfoldig bevegelseskultur. Faget formidler ikke mangfoldet av ulike bevegelsesidealer som preger samfunnet i dag, og det gir for liten frihet til elever til å prøve ut seg selv i forhold til det mangfold av bevegelsesidealer som eksisterer i dagens moderne samfunn. Hvis dette fortsetter, er det god grunn til å stille spørsmål om ikke bevegelsesglede kan utfoldes på andre måter enn det kroppsøvningsfaget i skolen er i stand til å legge til rette for. Bør det da ikke legges mer vekt på begeistringen for selve livet som kan finnes i det å utfolde seg i bevegelsesaktiviteter i et stort bevegelseskulturelt mangfold i kroppsøvningsfaget, der bevegelsesatferd i større grad blir del av de unges identitetsprosjekt, spør Säfvenbom.

Säfvenbom begrunner sitt spørsmål med at unge i samfunnet i dag tilhører en generasjon som har et mer nyansert syn på bevegelsesaktiviteter i samfunnet enn tidligere generasjoner, og at de har levd med et større mangfold av bevegelsesidealer enn hva f. eks. lærergenerasjonen i dagens skole har gjort. Mange elever i dagens skole har et annet forhold

til kroppslig bevegelse og fysiske aktivitetsformer enn elever for bare 10-15 år tilbake. I tillegg til de konvensjonelle idrettsformene og former for fitness-trening, har unge i dag også vokst opp med et stort utvalg av innovative bevegelsesidealer, som er forankret i en annen logikk enn de konvensjonelle idealene som eksisterer i tradisjonelle idrettsformer i samfunnet, og som preger dagens kroppsøvingsfag. Säfvenbom hevder at:

”Det er sannsynlig at dette angår hele generasjonen av postmoderne unge og ikke bare de som eventuelt har direkte erfaring med som gjerne omtales som utradisjonelle aktiviteter, og som best kan dokumenteres gjennom titusenvis av videosnutter på YouTube” (Säfvenbom, 2010, s. 170).

Dagens unge erfarer andre bevegelseskulturer i samfunnet der grenseløshet og overskridelser av grenser er tegn på kompetanse. Det er meget trolig at unge i dag behersker et ”språk”, der bevegelse også inngår, som omfatter langt mer enn det ”språket” som læreplanen for kroppsøvingsfaget i skolen fanger opp, eller det som formidles i kroppsøvingsundervisningen, påpeker Säfvenbom. Hvis dette viser seg å være tilfelle, svekkes samstemmigheten mellom elevens livsverden og kroppsøvingsfaget i skolen. Og da får skolen et visst problem. Kroppsøvingsfaget kan reagere på dette med å forkaste de innovative og grenseløse bevegelsesidealene fra alternative bevegelseskulturer i samfunnet, og på denne måten overse de unges alternative bevegelsesuttrykk, eller det kan akseptere bevegelsesidealene og de unges uttrykk og inkludere dette i kroppsøvingsfaget. Säfvenbom hevder at ”hvis en ikke velger det siste, kan kroppsøvingsfaget ende opp med å stå så langt utenfor det kulturelle mangfoldet som ligger til grunn for den subjektive selvdannelsen hos hver enkelt elev, at faget kan miste sin eventuelle legitimitet som et dannelsesfag” (Säfvenbom, 2010, s. 171). Altså står faget i fare for ikke å legge nok vekt på begeistringen for selve livet, som kan finnes i det å utfolde seg i bevegelsesaktiviteter, og oppleve bevegelsesglede i et stort bevegelseskulturelt mangfold, der bevegelsesatferd i stor grad blir del av de unges selvutvikling og identitetsprosjekt.

Foreløpig sammenfatning

Som nevnt tidligere viser forskning at lærere i kroppsøving har lett for å identifisere et nytteverdi aspekt i kroppsøvingsfaget. Dette hevdes også av forskere i andre land enn Norge og Sverige, f. eks. av Armour & Jones (1998). Relativt enkelt kan lærere legitimere kroppsøving i f. eks. fitness for life-begrepet, sosial læring, elevens selvtillit, elevenes mulighet til å koble av fra teorifag og muligheten til å hevde seg for elever som er svake i teorifag. Derimot ser det ut til å være vanskeligere å peke på fagets egenverdier. Hvorfor det er slik,

kan være fordi nytteverditenkningen gjør det lettere å unngå de problematiske og vanskelige spørsmålene om kroppsøvningsfagets verdier, f.eks. spørsmålene om hvordan kroppslig bevegelse har verdi i seg selv, og at faget rommer et helhetlig oppdrags- og dannelsingsprosjekt. Dette kan igjen henge sammen med at kroppsøvningsfaget i skolen oppfattes først og fremst som et nyttig tiltak for å fremme helse i befolkningen. Her til lands er det helt vanlig å bruke helseargumenter i en eller annen form for å legitimere faget i skolen, f. eks. å hindre overvekt og forebygge sykdommer blant barn og unge som følge av usunn livsstil. Et annet argument er at fysisk aktivitet (visstnok) har positiv innvirkning på elevenes generelle konsentrasjons- og læringsevne i skolen, altså at kroppsøvningsundervisningen har effekt på f. eks. generell skrive- og leseopplæring i skolen.

Disse argumentene setter kroppslig bevegelse i et instrumentelt perspektiv, f. eks. for å oppnå god helse eller ha nytte for andre fag. Dette er i og for seg ikke problematisk, men det fører til at faget kroppsøving betraktes som et virkemiddel i forhold til andre ting enn selve den kroppslige bevegelse og alle aktivitetene i faget. Som konsekvens av dette, blir egenverdien av selve den kroppslige bevegelse skjøvet i bakgrunnen. Og dette er et tankekor med tanke på den kroppslige bevegelse og øvings egenverdi, kroppsøvningsfagets selvstendighet, opplevelsedimensjon og den kroppslige bevegelses autonomi.

God bevissthet omkring verdier i faget er uansett et fundament for lærere for å kunne se og forstå sitt eget pedagogiske virke i skolen, og se og forstå hva elevene faktisk foretar seg i kroppsøvingstimmene. Kunnskap om verdier og formidling av verdier blir dermed en integrert del av begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving, og en sentral del av lærerrollen i kroppsøving, selv om det neppe er slik at fagets verdier – eller for den saks skyld dannelsesperspektivet - er det som lærere i kroppsøving tenker på i første rekke i det daglige arbeidet med kroppsøvningsundervisningen. Bevissthet i forhold til verdier sørger imidlertid for at undervisningen ikke blir grunnløs og tilfeldig, og at faget blir til inntekt for hva som helst i samfunnet.

Skjuleteknikk

Gjennom forskning er det blitt antydnet at noen elever erfarer at kroppsøving i skolen er vanskelig og problematisk (Hastie, 1998; Fenczyn & Szmigiel, 2006; Kalogiannis, 2006; Enright & O'Sullivan, 2010; Fiset, 2011; van Seelen, 2012; Cardinal, Yan & Cardinal, 2013). Også studier i Norge viser dette (Andrews & Johansen, 2004; Hansen, 2005;

Säfvenbom, 2010). En norsk studie av mer enn 2000 ungdommer viser at 12 % ikke liker kroppsøving i skolen, mens 32 % synes kroppsøving er bra, men at de ikke liker formidlingen av faget (Säfvenbom, 2010). Nærmere halvparten av ungdommene i denne studien ser med andre ord ut til ikke å være fortrolig med hvordan kroppsøvingsfaget formidles i skolen i dag.

Elever som synes kroppsøvingstimer er vanskelige og problematiske, bruker noen ganger teknikker for å skjule hva de opplever i kroppsøvingstimene, såkalt skjuleteknikk. Disse elevene vil helst ikke vise at de synes kroppsøving er vanskelig og problematisk, de vil heller vise at de samvittighetsfullt utfører oppgavene som de får i timene, og er pliktoppfyllende. De ønsker ikke å tape ansikt verken faglig eller sosialt overfor lærere eller medelever. Elever som bruker skjuleteknikk, ”sceneposisjonerer” seg i kroppsøvingen, og beskytter selvet ved å gestalte en rolle som i et skuespill. Elevene iscenesetter sin opptreden overfor både lærere og medelever for å opprettholde en bestemt selvverdi.

van Seelen (2012) antyder at såkalte ”kroppsøvingsusikre” elever, som dette kan dreie seg om, vegrer seg for å delta i kroppsøvingen når spillaktiviteter er preget av spill og motspill med kroppskontakt, f. eks. fotball eller basketball, eller det foregår aktiviteter med vekt på å vinne, aktiviteter der enkelte andre elever lett kan dominere, eller aktiviteter der prestasjoner blir målt på en eller annen måte, f. eks. tidtaking. De vegrer seg også for å delta hvis instruksjoner fra lærere er upresise og vanskelig å forstå, eller hvis de ikke får muligheten til, eller ikke evner, å delta i forhandlinger om hva som skal foregå av aktiviteter og hvordan aktiviteter skal gjennomføres i kroppsøvingstimene. De kan også vegre seg for å delta hvis ikke verdiene fair play og å være en god klassekamerat, er innarbeidet i det sosiale miljøet og framtreddende i aktiviteten som foregår.

Elevers selvoppfatning i kroppsøving, selvpresentasjon og skjuleteknikk

Elevers selvoppfatning i kroppsøving utsettes for press i situasjoner der de må utføre aktiviteter de ikke liker så godt, eller vegrer seg for å delta i. I slike situasjoner prøver de fleste elever å beskytte selvoppfatningen, fordi den trues (Rosenberg, 1968; Covington, 1992; Goffman, 1992; Crossley, 1996). Elevers atferd i kroppsøving er ofte motivert ut fra strategiske hensyn, blant annet av medelevers oppfatninger og lærerens vurdering og karaktersetting. Noen ganger kan kroppsøvingen være vanskelig eller anstrengende, og rene sosiale situasjoner i kroppsøvingen kan være krevende. Fiset (2011) belyser hvordan elever i

slike situasjoner bruker strategier for å unngå både faglig og sosial usikkerhet og utrygghet, blant annet for å beskytte egen selvoppfatning. Fisetto hevder blant annet at venner kan gi tilhold for hverandres selvoppfatning, og gjemme "their true embodied identities" (Fisetto, 2011, s. 194). Dette kan f. eks. foregå ved at fortrolige venner viser overfor hverandre - og andre elever i klassen - at de har det gøy sammen i aktivitetene som foregår. De gir uttrykk for at de liker kroppsøving, men i realiteten gir de et falskt uttrykk for hva de synes og hvem de faktisk er, fordi de ikke ønsker å vise at de ikke liker kroppsøving, eller røpe en negativ opplevelse.

Elevene utsettes for press i slike situasjoner, og elever vil beskytte selvet, spesielt overfor medelever de ikke har inkludert i sitt nærmeste sosiale fellesskap (ibid.). En annen metode for selvbeskyttelse kan være å hjelpe hverandre i garderobesituasjonen etter kroppsøvingstimen. Fortrolige venner holder håndduken opp som forheng foran elevene når de skal skifte klær, og elevene hjelper hverandre for ikke å vise seg avkledd overfor andre i garderoben, både bokstavelig og i overført, sosial betydning.

Elevers selvpresentasjon kan variere fra situasjon til situasjon. Elever spiller roller og oppfører seg forskjellig, avhengig av hvilken situasjon de befinner seg i, hvem de er sammen med og hva de ønsker å oppnå, eventuelt unngå. Selvpresentasjonen reguleres gjennom den sosiale interaksjonen og kommunikasjon med de andre i kroppsøvingen, og selvoppfatningen kan både opprettholdes, oppbygges og skades i forbindelse med det sosiale som foregår i kroppsøvingstimene. Selvoppfatningen påvirkes også av hva elever selv tror de andre mener og oppfatter om seg selv. Elever har en tendens til å verdsette høyt de områdene hvor de vurderer seg selv som dyktige og kompetente, og verdsette lavt de områdene hvor de vurderer seg selv som mindre kompetente (Kalogiannis, 2006). Det kan imidlertid være problematisk å devaluere områder som oppfattes som viktige i kroppsøvingen. Det er f. eks. ikke lett for elever å devaluere betydningen av prestasjoner, fordi det kan bli tillagt vekt i forbindelse med vurdering og karaktersetting.

Alt dette gjør elevene utsatte. Det oppleves som ubehagelig å "tape ansikt" overfor de andre i kroppsøvingstimen, og elever strekker seg derfor langt for å unngå faglige og sosiale nederlag i timene, særlig i aktiviteter som de vet er viktige, både overfor lærere og medelever.

Lite drøftet i kroppsøvingslitteraturen

Begrepet skjuleteknikk er blitt lite opplyst, drøftet og anvendt i kroppsøvingsforskningen og -litteraturen. I følge teori av Crossley (1996) vil elever som iscenesetter sin opptreden i kroppsøving, bruke teknikker for å beskytte selvet og ivareta selvoppfatningen. De vil dekke til at de eksempelvis føler seg ukomfortabel, utrygg eller er faglig svake. Noen ganger kan dette foregå ved såkalt sceneposisjonering, dvs. spiller en rolle som i et skuespill, som nevnt, eller at de gjør det samme som sosiale og faglige ”ledere” i klasse (uten at de egentlig mener det samme som ”ledere”). Elever kan også være dyktige til å gjøre det lærere ber om, uten at den egentlig har så lyst til å gjøre dette, f. eks. ”ribbevegløpere”.

Elever som bruker skjuleteknikk kan ha vanskelig for å se seg selv i noe godt lys i kroppsøvingen, og kan havne utenfor det sosiale samspillet i timene. Deres læringsprosesser i faget kan hemmes. I følge teori av Crossley (1996) konstruerer slike elever et rom bak ”kroppsøvingsscenen”, dvs. et helt privat rom, som gir anledning til å ta av ”masken” og være helt seg selv. Her kobler de seg løs fra både lærere og medelever, og reflekterer helt privat over det som foregår i kroppsøvingstimene. Slike private enklaver i elevers livsverden illustrerer at selvoppfatningen reguleres av læreres og medelevers meninger om kroppsøving, eller i hvert fall oppfatningen av hva lærere eller medelever mener. Underliggende er hele tiden behovet for anerkjennelse, som er viktig for de fleste elever.

Dersom det er stor og langvarig diskrepans mellom offentlig opptreden og privat refleksjon, gir det grunn til bekymring. Årsaken til dette er at diskrepans kan føre til et negativt forhold til kroppsøving. Elever kan stå i fare for droppe ut av kroppsøving, særlig hvis diskrepansen strekker seg over tid og er langvarig. Med langvarig diskrepans menes at elever gjentatte ganger føler seg utilpass i kroppsøvingstimene og dekker til ved bruk av skjuleteknikk at kroppsøving er vanskelig og problematisk. For disse elevene kan det være krevende å bevare en god selvoppfatning, og de kan, som nevnt, være tilbøyelig til ikke å delta i kroppsøvingstimene.

Denne opplevelsen av kroppsøving står i kontrast til opplevelsen av bevegelsesglede i timene, som nevnt innledningsvis. Elever i kroppsøving har et grunnleggende behov for å mestre omgivelsene og for å føle seg kompetente, og de ønsker også å oppleve bevegelsesglede. Oppfatning av egen kompetanse og bevegelsesglede har stor betydning for deres selvfølelse. En elev som opplever at øvelser er vanskelige og problematiske, og som gjerne forventer å feile i kroppsøvingsundervisningen, vil ofte være opptatt av å gjøre konsekvensene av eventuell feiling så små som mulig. I følge Covington (1992) vil

forventning om nederlag i prestasjonssituasjoner virke truende på menneskers selvoppfatning, slik at skjuleteknikk i kroppsøvingen kan forklares ut i fra behovet for å beskytte selvet. Ved å unngå f. eks. innsats holdes muligheten åpen for at den forventede svake prestasjonen kan tilskrives til lav anstrengelse, heller enn mangel på ferdigheter. Psykologisk sett er det bedre å mislykkes dersom dette resultatet kan forklares med mangel på innsats enn at det må forklares med svake evner. Dette har sammenheng med at innsats vanligvis oppleves som en ustabil og kontrollerbar faktor, altså en faktor elever selv rår over, noe som gjør det lettere for elevene å bevare troen på seg selv og egen mestringsevne.

Utstrakt bruk av skjuleteknikk i kroppsøvingen kan indikere lav faglig og sosial selvtilitt, noe som er ugunstig for elevers læringsprosesser. Fisettes studie (2011) belyser også hvordan læringsprosesser hemmes. Elever føler at selvoppfatningen trues, og de bruker teknikker for å beskytte hverandres kroppslige og sosiale identitet i kroppsøvingen. Det kan også tenkes at teknikker utføres individuelt. Indirekte innebærer dette at elevene er likeså opptatt av å mestre en sosialt krevende situasjon i kroppsøvingen, som å lære relevant kunnskap i faget. Dette står i kontrast til tesen om at elever i kroppslig bevegelse i kroppsøvingen skaper kraft, blir bevisste på sine evner og muligheter kroppslig, utfolder seg, lærer og opplever bevegelsesglede, erklærer seg selv som kroppslige subjekter og mennesker, både faglig og sosialt, og ser seg selv i lys av at de *kan* noe i kroppsøvingsfaget, som belyst tidligere. Disse elevene vil dessverre dra i en annen retning, i en retning som kan innebære fravær og frafall.

Tolkningsprosesser

Noen ganger er det enkelt å tolke elevers bevegelsesopplevelse og subjektive erfaring i kroppsøvingstimene, mens det andre ganger er vanskelig. Noen ganger er det enkelt å observere at elevene uttrykker f. eks. bevegelsesglede. Andre ganger er det vanskelig å tolke hva de opplever, fordi elever skjuler sin opplevelse. Læreres tolkningsprosesser hører med som del av læreres arbeidsoppgaver, og inngår i daglig undervisningsarbeid, f. eks. i vurdering av elevers læringsprosesser, samt i vurdering av elevers måloppnåelse. Her belyses denne tolkningsprosessen i lys av fenomenologisk litteratur, en tolkningsprosess som i utgangspunktet kan oppfattes nokså komplisert. Tolkningsprosessen belyses spesielt ved hjelp av teori om interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer (Arnold, 1979), og teori om fornemmelse og før-refleksiv foregripelse av hva andre mennesker holder på med (Steinsholt, 2004).

Før dette gis en kortfattet innsikt i tidligere, relevant forskning på området. Tidligere forskning har hevdet at læreres evne til å tolke elevers bevegelsesopplevelse utvikles særlig gjennom praktisk undervisningserfaring (Schempp, 1993; Rovegno, 2003; Rovegno m. fl., 2003; Tsangaridou, 2006). Tidligere studier har også vist at tolkningsarbeidet sammenveves med annen relevant didaktisk kunnskap i kroppsøving (Rovegno, 2003). Det er også blitt beskrevet at læreres tolkningsprosess kan svinge mellom en individualisert prosess og en dyp felles og delt prosess, som absorberer elevers bevegelsesopplevelse (Lloyd & Smith, 2006). I den individualiserte prosessen blir ikke læreres tolkningsprosess sammenflettet med elevers aktivitetsutfoldelse, mens dette skjer i større grad i den felles og delte prosessen. Annen forskning har fått fram at læreres kjennskap til elevers følelser, erfaringer og opplevelse er en viktig del av grunnlaget for didaktiske overveielser og beslutninger, og utgjør et integrerende element i læreres profesjonelle kunnskap (McCaughtry, 2004). McCaughtry hevder at læreres fortolkning av elevers følelser påvirker valg av aktiviteter, undervisningsmetoder og organiseringsformer, samt utforming av konkrete undervisningssekvenser i kroppsøvingen. Dette påvirker også læreres vurderinger, fleksibilitet og pedagogiske manøvreringer i undervisningssituasjonene, f. eks. med sikte på å forsterke læringsprosesser hos elever. Lærere planlegger og gjennomfører undervisning med blikket på hvordan elevene følelsesmessig vil ta i mot og reagere på undervisningen. For å forstå elevers læringsprosesser, gi relevant støtte, og legge til rette for tilpasset opplæring, legger lærere vekt på å forstå "the emotional baseline" hos hver elev, i følge McCaughtry (ibid., s. 42).

For øvrig har det foregått relativt omfattende forskning på begrepet relasjonell kunnskap hos lærere generelt (Owens & Ennis, 2005). Med relasjonell kunnskap menes forståelse av andres situasjoner, spesielt elever situasjoner, der lærings- og utviklingsprosesser foregår (helst), samt forståelse av seg selv på bakgrunn av at en inngår i sosiale kontekster i skolemiljøer, der spesielt elever er sentrale aktører. Begrepet innlemmer også forståelse av det som utspiller seg mellom elevene og mellom læreren og elevene. For lærere refererer relasjonell kunnskap spesielt til:

"what they (lærerne) learn and know about themselves, their students, and their subject matter as a result of their relationships with students while engaged in teaching" (Owens & Ennis, 2005, s. 406)

I studier av blant annet Hollingsworth, Dybdahl & Minarik (1992), Lyons (1990) og Webb & Blond (1995) har det blitt dokumentert at lærere høster profesjonell lærdom gjennom sosial kontakt med spesielt elever i klasseromssituasjoner. Lærere tilegner seg elevkunnskap som er individuell, og utvikler differensierte didaktiske tilnæringsmåter for å imøtekomme enkeltelevers behov i undervisningen. Det utvikler også en evne til å observere på en detaljert

måte hvordan den sosiale interaksjonen foregår mellom elevene og seg selv, og hvilke implikasjoner dette har for læringsmiljøet som de i fellesskap skaper. Hollingsworth m. fl. (1992) argumenterer for at nøkkelen til suksess for både lærere og elever, er selve relasjonen, som skapes mellom lærere og elever i undervisningssituasjonene.

Kommunikative egenskaper

Kroppslig bevegelse har kommunikative egenskaper i sosiale interaksjoner mellom mennesker, hevder Arnold (1979). Generelt er begrepet kommunikasjon en sub-kategori av begrepet sosial interaksjon. Arnold definerer sosial interaksjon generelt som:

“a generic term applicable to varied interpersonal situations in which a reciprocal influencing takes place which may be conscious or unconscious and which can lead to positive or negative changes of attitude” (ibid, s. 53).

Begrepet kommunikasjon ”involves the transmission of meaning through the use of symbols” (s. 54). Mening er her mer enn å gi informasjon, det involverer både følelsesmessige og kognitive dimensjoner ved menneskets natur. For at kommunikasjon skal finne sted, må det eksistere en grunnleggende forståelse for at det er to forskjellige roller i kommunikasjonprosessen, dvs. en avsender og en mottaker. Kommunikasjon forutsetter en felles beskjeftigelse mellom kommunikasjonspartner for å etablere et språk, eller et kodesystem, som fungerer for å kunne dele meninger. Kommunikasjon mellom to parter beskjeftiger seg med utveksling av meninger med en viss nøyaktighet, og omfatter mer enn bare tilfeldige oppfanginger av sosial meldinger og signaler, dvs.: ”Communication is concerned with accuracy and involves more than the random picking up of cues or signs from which inferences are then drawn” (s. 54).

Bevegelseskommunikasjon, mening og ekspressivitet

Kommunikasjon gjennom kroppslige bevegelser er fullt mulig, i følge Arnold, selv om den har sine begrensninger. Bevegelseskommunikasjon er et instrumentelt bevegelsesspråk, som har til hensikt å uttrykke meninger i sosiale situasjoner der kroppslig bevegelse inngår. Denne typen kommunikasjon er meningsfull i den utstrekning kroppslig bevegelse overbringer det som avsender har til hensikt å overbringe, og at dette blir forstått av mottaker. Hvis denne kommunikasjonsformen skal lykkes, forutsettes at både avsender og mottaker har felles

forståelse for hva kroppslige uttrykks- og bevegelsesmåter betyr, eller i hvertfall har omtrent samme forståelse for hva de betyr. Partene i kommunikasjonen trenger et felles kodesystem for at bevegelseskommunikasjonen skal fungere.

Spesielt gjelder dette i forhold til kompliserte emosjonelle tilstander hos mennesker:

“Clearly if a high degree of correspondence is to be achieved between what was intended by the sender and what is grasped by the receiver, especially in relation to such complex states as feelings and moods, then both the expressive powers of the former and the interpretive abilities of the latter, must stem from a common ground into which each has been initiated” (Arnold, 1979, s. 67).

Det er ikke å komme utenom at bevegelseskommunikasjon har begrensninger sammenlignet med ren verbal kommunikasjon i de fleste kommunikasjonssituasjoner. De kommunikative ressursene i kroppslige bevegelser er ikke så store som i talespråket, og språklige kodesystemer er ikke like godt utviklet i bevegelsespråket som i talespråket. Like fullt hevder Arnold at kroppslig bevegelse er en rik ressurs til kommunikasjon mellom mennesker, og kroppslig bevegelse er i seg selv “almost limitless in its offering” til mellommenneskelig innsikt og forståelse. Årsaken til dette er at kroppslig bevegelse, kroppslige gester, signaler og tegn “whether “given” or “given off”, whether liked or disliked by the observer and whether or not understood by him provide, whether he knows it or not, much of the life-world out of which he learns about and reacts to other people” (ibid., s. 64). Menneskers livsverden åpnes for andre gjennom kroppslig bevegelse, og andre gis innsikt i livsverden gjennom sansning og tolkning av bevegelsene.

Arnold prøver å få fram i bunn og grunn at:

- *“Other people exist corporeally.*
- *These bodies are endowed with consciousness which is essentially similar to my own.*
- *I can enter into interrelations and reciprocal actions with my fellow men.*
- *The things in the outer world are there and they constitute a part of the human situation both for me and for others.*
- *Because there are common referents I can make myself understood to my fellows just as they can make themselves understood by me.*
- *The frame of reference for me and my fellow men is largely that the world is historically, socially and culturally pregiven “(ibid., s. 70).*

Mening i menneskers livsverden dannes fra det som mennesker sanser og persiperer i sosiale situasjoner der de befinner seg, dvs. i både store og små situasjoner eller hendelser. Saker og ting, situasjoner og hendelser gis betydning i en eller annen form gjennom tolkning av det som skjer av partene som er involvert. Noen ganger kan f. eks. hendelser få betydning som noe meget viktig. Denne meningsdannelsen er subjektiv, og forbeholdt den enkelte som persiperer i situasjonene:

“Meaning in the life-world derives from that which is sensorily perceivable and which is interpreted by me as having some sort of significance. It is subjective in the sense that it is I who ascribe the meaning rather than it being ascribed to me by an “objective” observer” (ibid, s. 71).

Toveis prosess

Interpersonlig persepsjon, der altså flere er involvert, er en toveis prosess, der gjensidig innflytelse og påvirkning foregår mellom mennesker. Interpersonlig persepsjon omhandler:

“[...] the process of coming to know others not as objects from which signs intentionally or unintentionally emanate, but as people with whom we are in relation. As far as the perceiver is concerned it involves making a deliberate, imaginative and sensitive attempt to enter into the situation in which the other person or agent is engaged. This, if it can be accomplished, does not lead to a loss of selfhood or identity on the part of the perceiver, but to an entering into the “internal frame of reference” of the other with the idea of understanding him better (ibid, s. 71).

Mennesker forstår med andre ord å å sette seg inn i andres situasjoner, og bruker sosial kunnskap som referanseramme for å nærme seg de andre og for å forstå disse personene. De forsøker å se saker og ting fra hverandres synsvinkler i lys av kunnskap de har til felles, og prøver å få kjennskap til hverandres tanker, meninger og følelser ut fra denne felles kunnskapen.

Arnold presiserer imidlertid:

“The basis of my understanding of another is in no way inferential in the usual sense of that term. Neither is it empathetic in the way that word is sometime used. That is to say I do not have direct access to the mind of the other person in that I can enter into his very “stream of consciousness”. Nor for that matter do I, in perceiving his actions and reading into them situational meanings, ever lose a sense of my own identity. Interpersonal perception, as the term is being used here, involves neither inference nor empathy in the way these terms are commonly used. Rather it refers to a mutual process by which one person can to some extent enter into a common situation and in so doing attend to the intentions, the acts and the meanings attached to them by the other (ibid., s. 73).

Bevegelsessituasjoner, uansett om de er formelle eller uformelle, organiserte eller uorganiserte, åpner altså ikke for fullstendig innsikt i andres bevissthetsstrøm og følelsesliv. Teorien må avgrenses på dette punktet. På den annen side gir bevegelsessituasjoner, der flere er involverte, mange muligheter for at toveis og intersubjektiv innsikt i andres livsverden skal kunne finne sted, og er derfor interessant å forfølge videre.

Interpersonlig persepsjon og tid

Dette interpersonlige forholdet lar seg utdype ved å se nærmere på menneskers bevissthet om tid. Her benyttes teori av Steinsholt (2004). Steinsholt hevder at menneskers bevissthet om tid generelt lar ting som hører fortid, nåtid og framtid flyte sammen, og at mennesker som forholder seg til hverandre i sosiale prosesser, fører fram til noe, blant annet innsikt i andres livsverden. I følge Steinsholt deler eksistensielle fenomenologer (f. eks. Husserl og Merleau-Ponty) innsikten om at vår indre tidsbevissthet har en retensjonal-protensjonal struktur. Med dette menes at den tidsmessige struktur er erfaringens mest grunnleggende form, som er med på å konstruere erfaringen, av det som varer og av det som endrer seg. Den indre tidsbevissthet er en pågående flyt der det som er foran akkurat nå, erfares mot en bakgrunn knyttet til det som nettopp har vært og det som vil komme i nær framtid. Et hvert nytt øyeblikk er med andre ord knyttet til det som nettopp har vært og det som snart kommer til å skje, på en nær og indre måte.

Fortid, nåtid og framtid er dermed gjensidig gjennomtrengende tidsmessige horisonter i menneskers bevissthet. Steinsholt mener at det ikke kan være et spørsmål om å legge sammen erindringer for å finne en kommende fremtid, ettersom fremtid og fortid sammen konstituerer erfaringens dynamiske egenart, eller erfaringens bevegelighet. Den nære fortid vil også forme seg etter hvert som et menneske blir eldre, fordi den vil bli betraktet mot et bakteppe av tidligere nå-situasjoner og mer presist forventede fremtider. En slik utvikling gjennom tiden endrer fortidens tilhørende relasjoner til andre deler av våre erfaringer, dvs. fortiden endrer sin betydning.

Dette betyr at hvis et menneske skal legge merke til, tolke og forstå et annet menneskes atferd, må en se atferden slik den utvikler seg over tid, bestående av både fortid, nåtid og framtid. Erfaring som nettopp har gått over i historien, kan bli atferd i den grad den lager utkast til framtidige prosjekter som ønskes fullendt, og som gjør det som har vært, meningsfullt. Det er imidlertid ikke slik å forstå at fortid og nåtid til sammen blir fremtid. Årsaken er at den fremtid som kastes ut, på samme tid endrer betydningen av fortid og nåtid. Når en person er vitne til hva en annen person holder på med, er en allerede der sammen med den andre, og er i den andres virksomhet. Foran seg har en den andres fullførte atferd, eller handling, og en forsøker å foregripe handlingene. Etter hvert som erfaringer vokser sammen, blir ikke delene erfart direkte. De blir erfart som innbyrdes forbundet, og gjensidig betinger de hverandre inn mot en meningsfull helhet. Dette danner en forestilling om at fortid og nåtid

viser seg selv på en og samme tid innenfor en persons erfaringsstrøm, og gjensidig bestemmer hverandre.

Dette betyr at erfaring, som har gått over i historien, blir ny virksomhet i den grad erfaringen foregriper framtidige prosjekter hos andre, som disse andre ønsker å fullende. En person kan bli i stand til å forutse framtidige bestrebelser andre legger for dagen opp i mot det denne personen selv har til intensjon å gjøre, og fornemme andres erfaring i forbindelse med hva en selv har som prosjekt samtidig.

Atferd mot endepunkter, fornemmelse og før-refleksiv foregripelse

De framtidige prosjekter som andre ønsker å fullende, er atferd mot noe mer omfattende enn konkrete læringsmål. I følge Steinsholt er slike framtidige prosjekter atferd mot såkalte endepunkter. Betegnelsen endepunkt brukes fordi det unngår antydninger om refleksiv og formålsoverordnet atferd som ofte flettes sammen med en forestilling om mål, ikke bare fordi det er mer omfattende enn forestillingen om et mål. Selv om menneskelig atferd kan se målorientert ut, er det ikke slik at alle forventninger knyttet til hva mennesker holder på med, er bygd opp rundt hensiktsmessige planlagte mål. Menneskelig atferd er kompleks, og vil fremstille mange forskjellige endepunkter i kombinasjon. Noen ganger kan en merke alle på en gang, eller bare noen få. Det er ikke slik at en trenger å erfare atferdens endepunkt som et visuelt bilde. Den trenger heller ikke være lingvistisk. Den er heller en åpning mot fremtiden som er så bred at det gis rom for mange små variasjoner, slik at erfaringen kan bli fullstendig.

Erfaring av andres atferd, finner altså sted innenfor et romlig nå, hvor fortidens, samtidens og fremtidens horisonter bakes inn mot et forventet endepunkt. Den refleksive bevissthet omkring andres atferd vokser omstendelig sammen med fornemmelsen av de andres atferd ut fra elementer i egen erfaring. Vaner som har avleiret seg i eget liv, kanskje over lang tid, kan hjelpe til å ta stilling til hva andres atferd betyr. Det skjer ved at en "går opp" i andres atferd og fanger opp dens endepunkt gjennom egen atferd, før en på en refleksiv måte har grepet situasjonen. Utrykket kroppsliggjort og før-refleksiv interaksjon betegner dette fenomenet.

For å skjønne dette må en være bevisst på seg selv som kroppslig subjekt. Kroppen er hele tiden nærværende innenfor erfaringen, og det er som kropp en kan erfare hva andre holder på med. I tillegg utvikles den tidsmessige struktur mot kroppen som bakgrunn, som kontinuerlig holder sammen erfaringsfeltet og bildet av andre. Motsatt er utviklingen av andres atferd også en betingelse for egen kunnskap om egen virksomhet. På denne måten erfares utviklingen hos

andre ut fra egen atferd som bakgrunn og vice versa, og persepsjonen av hva andre holder på med, er godt festet i egen bevissthet og oppfatning av tiden.

Den før-refleksive foregripelsen av andres atferd har på denne måten karakter av en forestilling av hvor en må være neste gang for å kunne koordinere egen atferd sammen med andres atferd. Men en fornemmer hvor en skal være og hva en skal gjøre, og en trenger faktisk ikke å bruke mye tid på det heller, i følge Steinsholt. Fornemmelsen over hvor andre vil være, fremstår selvsagt ikke som et klart bilde, men det føles, og en foregriper det.

Sosial interaksjon i de fleste tilfeller skjer imidlertid raskt, så det er som oftest kort tid til å tenke over hva som egentlig har skjedd før det har skjedd noe nytt. Den form for refleksjon som når en person midt i en interaksjon med andre, er derfor i øyeblikks form, og kortfattet og upålitelig, og undergraver delvis følelsen av hvor andre vil være og evnen til å foregripe dette. Det som huskes fra disse øyeblikkene, fremstår ofte som rekonstruert – i den forstand at en ikke gjenkaller de reelle situasjonene presist, men blander inn gjetninger om hva som egentlig har skjedd. Det en tar med seg fra situasjonene og gjør til gjenstand for refleksjon i ettertid, er med andre ord usikkert, og har en karakter av å være flytende.

Slike refleksive øyeblikk har imidlertid en viktig funksjon. De gir grunnlag for respons til andre. Og i det en gir respons, formes et sett med veivisere og retninger som vil styre virksomheten i forhold til prosjektene de andre holder på med og kanskje ønsker å fullende. Refleksjonen sier altså inn i en selv når en gir andre respons. De framtidforventninger som hører til de refleksive øyeblikkene kan enten være orientert mot hvordan andre vil utfolde seg, eller knyttet til hvordan en selv og de andre vil utfolde seg sammen. Disse to formene er selvsagt ikke gjensidig utelukkende; de opererer mer eller mindre avhengig av hverandre.

Intersubjektivitet

Forholdet mellom en person og en annen er dermed intersubjektivt. Dette fenomenet kan forklares videre ved hjelp av blant annet Crossleys teori om intersubjektivitet (Crossley, 1996). Først og fremst brukes Crossleys teori her om egologisk intersubjektivitet (egological intersubjectivity). Egologisk intersubjektivitet omhandler empatisk intensjonalitet, eller innlevelse i andres livsverden gjennom en imaginær overflytting av selvet til andres posisjoner. Crossley hevder at menneskelig intersubjektivitet svinger mellom en egologisk og en radikal form. En radikal form karakteriseres ved mangel på selvbevissthet og kommunikativ åpenhet overfor andre. Noen ganger er en person helt oppslukt i andre og for

engasjert til å være bevisst på verken seg selv eller en annen. Andre ganger kan en raskt bli klar over begge parter i en interaksjon, sånn at en lar begge parter være identifiserbare deler av erfaringen. Crossley mener at en sånn form for intersubjektivitet, egologisk intersubjektivitet, nødvendigvis må involvere radikal intersubjektivitet som et underliggende fundament. Når en person er bevisst på andre personer, er en alltid fortsatt responderende til de andres handlinger på et ubevisst nivå. En er alltid berørt av hva andre gjør eller sier, enten refleksivt eller før-refleksivt.

Et menneske lever seg altså inn i andres verden gjennom en imaginær overflytting av selvet til andres posisjoner. Det som menes med dette er at en legger merke til, fanger opp og fortolker andres atferd innenfor rammer som defineres av sosiale symboler og regler som gjelder i den sosiale situasjonen som en selv og de andre er involverte i, og evner å forestille seg andres situasjoner innenfor disse rammene. Teori om selvet kan forklare dette nærmere. Selvet er grunnlagt i den sosiale verden, og mennesket utvikler selvet gjennom refleksive prosesser. En kan se seg selv tilbake i tid, se seg fra utsiden, eller som andre ville se en selv. Denne refleksive prosess er mulig gjennom den sosiale interaksjonen med andre. De involverte erfarer seg selv og de andre i den sosiale konteksten, og alle involverte blir sosiale vesener. De andre blir personer som hver enkelt fortolker. De andres atferd fortolkes innenfor en sosial ramme som reguleres av både formelle og uformelle sosiale regler. I følge Crossley fortolkes andres atferd på grunnlag av felles forståelse av disse reglene.

Samtidig er det slik at hver person har ulike kroppslige gestaltninger og atferdsmønstre. Atferd svever altså ikke fritt i luften, men finnes *i* verden, underlagt sosiale symboler og regler som gjelder i den situasjonen der atferden framtrer, sammen med kroppene som manifesterer dem (Gallagher & Zahavi, 2008). Dette trenger imidlertid ikke å være noe stort problem, ettersom den sosiale konteksten faktisk hjelper til å forstå andres atferd. En kan f. eks. skille mellom atferd som er bare fordi en ber om det, eller atferd som til forskjell kommer av seg selv, f. eks. fordi den er indre motivert. Det som foregår i sosiale situasjoner er som regel med andre ord et kompleks vekselspill mellom de involvertes sosiale motiver, ønsker og behov og deres handlinger.

På denne måten kan en fange opp hva andre erfarer og opplever ut fra atferd i visse situasjoner, uten at en behøver å snakke med de andre nødvendigvis. I mange intersubjektive situasjoner har en direkte innsikt i andres erfaringsverden. En trenger ikke fundere på hvilke tanker og følelser som er gjemt inne i mennesker, men se dette direkte i kroppslige uttrykk og handlinger. Eksempelvis når en annen person uttrykker smerte etter å ha blitt fysisk skadet i et uhell, betyr det at denne personen har det vondt. En kan dermed tolke denne personens

kroppslige uttrykk ganske enkelt, at det betyr fysisk smerte, og skjønne hva situasjonen betyr, uten stor fare for feiltolkning.

Men dette betyr ikke en erfarer denne personens kroppslige uttrykk, eller annen atferd for den saks skyld, som om en var denne personen selv. En erfarer ikke smertene som denne personen selv gjør det. En erfarer smertene i egenskap av å være en annen person. Tilgangen til denne personens smertefølelse, eller annen type erfaring, blir gitt til en selv som andreperson, ikke første-person: ”The second- (and third-)person access to another person differs from the first-person access to his own experience, forklarer Gallagher & Zahavi (2008, s. 187). Ei heller er andre menneskers bevissthet tilgjengelig på samme måte som egen bevissthet. Innlevelsen kan aldri bli total.

Men denne forskjellen er ikke en ufullkommenhet eller mangel. Den er derimot konstitusjonell. Det er nettopp forskjellen som gjør at en kan erfare den andre som en annen, og ikke ende opp med å erfare den andre som seg selv. Gallagher & Zahavi sier at dersom en har samme tilgang til andres bevissthet som sin egen, så vil den andre opphøre med å være en annen, og i stedet bli del av en selv, noe som ville vært utenkelig: ”Thus, the givenness of the other is of most peculiar kind” (ibid., s. 187).

En konsekvens av dette er at tolkningen av elevers aktivitet og atferd i kroppsøving er en krevende balanseøvelse. På den ene side vil det være uklokt å overvurdere forskjellen mellom en selv og de andre, fordi dette vil sette en fast i en posisjon som neglisjerer egen subjektivitet og som gjør at en ikke tør å tillegge mening til hendelser i hele tatt der andre er involvert, og som kan gi åpning til forståelse av elevers livsverden. På den annen side vil det være uklokt å undervurdere forskjellen til elevene, fordi dette er urettferdig overfor deres annerledeshet. Men til tross for dette, er det mulig å hevde at en kan fange opp deres atferd, og til og med bevissthetsstrøm og følelser, på en eller flere slags mulige måter. Crossley hevder at gjennom en imaginær overflytting av selvet til andres posisjoner, kan en f. eks. forstå at en annen persons smerteskrig, i eksempelet nevnt ovenfor, betyr fysisk smerte i kroppen, som fikk påkjennning. Andre dimensjoner kan også komme til syne. F. eks. kan en person oppleve et sosialt nederlag i forbindelse med det som skjedde, i like stor grad som et bokstavelig, fysisk uhell, dersom hendelsen også ble lagt merke til av andre.

Noen skjuler seg

Men noen mennesker forsøker å skjule indre følelser og tanker i slike sosiale situasjoner. Da kan det bli vanskelig. Bevissthetsstrømmen og følelseslivet hos andre blir mindre tilgjengelig. En kan se at andre foretar seg noe, men en har problemer med å skjønne hva denne atferden betyr, f. eks. noe bra eller dårlig, eller hva de føler og tenker. Dette kan ha flere årsaker. Dette kan skyldes at andres atferd oppstår på grunn av forventninger i situasjonen, f. eks. forventninger om atferd av en bestemt type, og er i tråd med disse forventningene, uten at de egentlig vil dette selv. En annen årsak er at noen skjuler sine egne holdninger og heller adopterer andres holdninger, f. eks. populære personer i det sosiale miljøet, for f. eks. å oppnå sosial status, som tidligere beskrevet. Disse personene handler på grunnlag av andres holdninger, ikke egne. Så kan det være noen som utøver roller som er innstudert som i et skuespill, i hensikt å framstå på en bestemt måte. Kanskje ønsker de også å oppnå fordelaktige ting, f.eks. en bedre sosial posisjon. Noen ganger kan atferd av denne typen til og med forsøke å skjule problemer som kan være ganske store (Crossley, 1996).

Slike personer som iscenesetter den sosiale oppførsel, har et rom bak den offentlige ”scenen”. Årsaken til dette er i følge Crossley at “we often stage-manage our interactions with others in order to sustain a particular sense and value of self” (ibid., s. 67). Det er et behov hos mennesker å forsvare selvet og opprettholde selvet, i hvertfall på et visst nivå. For noen personer kan det være vanskelig å bevare selvoppfatningen i bestemte sosiale situasjoner der de f. eks. blir utsatt for press. Det finnes således private enklaver i menneskers sosiale verden, der en kan koble seg løs fra de andre og reflektere helt privat på det som foregår i det offentlige rommet, eller på den offentlige ”scenen”, og kanskje også hente seg inn rent menneskelig.

Pedagogers kommunikative posisjoner i bevegelsesmiljøer

I følge Arnold (1979) beveger bevegelsespedagoger seg mellom to ganske ulike kommunikative posisjoner i bevegelsesmiljøer. I den ene posisjonen er de tilskuere til utøveres aktiviteter, dvs. i en posisjon som er utenfor selve aktiviteten. Arnold omtaler denne posisjonen som “the spectator-perciever stance”, dvs. en posisjon som bevitner det som skjer i bevegelsesmiljøet. I mange opplærings situasjoner er pedagoger i slike posisjoner der de legger til rette for aktiviteter, og setter utøvere i gang med øvinger, uten å være del av

aktiviteten selv i særlig grad. Herfra observerer de utøveres aktiviteter utenfra. De er dermed ikke delaktig i situasjonene som oppstår i aktivitetene i nevneverdig grad selv, annet enn når de f. eks. griper inn i situasjoner for å gi instruksjoner og tilbakemeldinger. Fra denne posisjonen utenfor aktiviteten har de overblikk over det som foregår, og kan følge med og kontrollere at organiseringen av aktivitetene fungerer som den skal, men altså ikke særlig delaktig i det som skjer i aktivitetene.

I denne posisjonen er pedagogene separert fra den umiddelbare nærhet til utøveres livsverden, deres bevissthetsstrøm, følelsesliv og deres intensjoner for aktivitetene: “The many-faceted mutual mirroring characteristic of a genuine face-to-face relationship is absent” (ibid., s. 76). Med dette menes at pedagoger ikke er forbundet til elever i et fellesskap verken i tid eller rom. I en mer aktiv og deltagende rolle, dvs. i et mer tidsmessig og romlig fellesskap med utøvere, kan pedagoger sanse og oppleve utøveres kroppslige nærvær, derved også fange opp utøveres bevissthetstrøm, følelser og intensjoner. Dette oppnås ved å persipere utøveres kroppslige bevegelse gjennom egen deltagelse i aktivitetene, og egne bevegelser. Men tilskuer-posisjonen gir altså ikke anledning til dette.

Arnold kommenterer i denne forbindelse at mange mennesker generelt er i stand til å sette seg inn i aktiviteter som foregår i bevegelsesmiljøer utenfra, nærmest som om de var deltagende i aktiviteten selv, til tross for at de er i tilskuer-posisjonen. En årsak til dette er at mange personer, der i blant kroppsøvingslærere og instruktører, selv har erfaring fra lignende fysiske aktiviteter og idrettsformer, og har spesiell kunnskap som kommer til nytte i bevegelsesmiljøer som de er observatører i. De er i stand til å entre aktivitetene på en imaginær måte, og oppleve aktivitetene som om de nærmest var med selv. F. eks. vil eks-håndballspillere kunne sette seg inn i situasjoner i et håndballspill ut fra egen erfaringsbakgrunn, og få innblikk i utøveres situasjoner, fordi de har erfaring fra samme idrettsutøvelse selv. Disse personenes tak på slike situasjoner kommer med andre ord ikke fra evnen de har til å analysere situasjoner og hendelser utenfra, men på grunn av kunnskap og tidligere idrettslige erfaringer i kombinasjon med evne til imaginært å sette seg inn i utøveres posisjoner. Når dette skjer i bevegelsesmiljøer, bygges bro mellom det som ellers kunne vært en kløft mellom ulike synspunkter hos utøvere og pedagoger, og fører den som er i tilskuer-posisjon nærmere til utøveres opplevelsens- og erfaringsverden.

Arnold legger til at observasjoner av grupper er mye mer krevende enn observasjon av enkeltindivider med utgangspunkt i tilskuer-posisjonen, ettersom det er mer krevende å ha oversikt over hva som skjer i situasjoner der flere er involvert. Her er relasjonene mellom de involverte mer komplekse, og det som foregår er vanskeligere å observere og få med seg.

Derfor er observasjoner i et bevegelsesmiljø, der det ofte kan være mange som er involverte, en meget kompleks sak, fordi det ofte er mange som er i aktivitet samtidig. Imidlertid forandres ikke det prinsipielle, hevder Arnold. Det som gjelder for observasjoner av enkeltpersoner, gjelder også for grupper, med det hele blir vanskeligere. Det endrer f. eks. ikke teorien om betydningen av “tilskueres” erfaring fra tidligere fysisk aktivitet og idrett, men det hele blir altså mer kompleks.

Den andre posisjonen, som er en deltaker-posisjon, involverer derimot lærere i det som skjer på en direkte måte. Arnold omtaler denne posisjonen som “the participant-perciever stance”. I denne posisjonen formes et gjensidig nærvær med utøvere, og lærere og utøvere deler en felles følelse av tid og rom. Lærere er på denne måten ikke bare deltagende parter i aktivitetene som foregår, men de entrer også inn en direkte gjensidighet til utøvere, som er forskjellig fra den de kan oppnå gjennom de indirekte tilgangene til utøveres livsverden fra tilskuer-posisjonen. I en slik gjensidighet, “a kind of bond is set up which gives to each a privileged insight into the other” (ibid., s. 77). De involverte parter i kommunikasjonen orienterer seg mot hverandre og opplever bevegelsessituasjoner i fellesskap. Av og til kommer de til og med i berøring med hverandres bevissthetsstrøm, der de oppfatter tanker og følelser hos de andre, uten at tanker og følelser er eksplisitt uttrykt av noen. Arnold legger til at det er når “inter-personal perception is based upon such happenings as these that an understanding of the other is at its most true”, (ibid., s. 77). Dette kommer av at forståelsen av de andre ikke er basert på “deductions, inferences or imaginings, but upon the lived experiences of a shared relationship” (ibid., s. 77).

Begrepet mening i kommunikasjonen i bevegelsesmiljøer

Begrepet mening i tilknytning til kommunikasjon i slike bevegelsesmiljøer kan forstås på flere måter. Arnold deler det opp i tre forståelsesformer: 1) mening som indikasjon eller symptom på visse tilstander hos personer, dvs. at visse atferdstrekk representerer indre tilstander hos mennesker, f. eks. emosjonelle ting, 2) mening som intensjon bak en en tilsiktet handling, og 3) mening som handlingers symbolske funksjon. I den første kategorien kan f. eks. frykt, nervøsitet og spenning være underlag for kroppslige reaksjoner hos mennesker, som framviser dette f. eks. i form av skjelvninger og nervøse handlinger. Annen atferd i samme kategori kan også forekomme, f. eks. smil og latter. Arnold forklarer den andre kategorien, mening som intensjon bak en tilsiktet handling, slik:

"An act such as shooting at goal can be said to be meaningful from the player's [...] point of view when the act is performed with intention, but also in the context of the game it is constructed by others, as well as by himself, as meaningful, in the sense that the act is seen as contributing to the overall purpose of winning. [...] Meaning is both community-given in the sense that certain acts are commonly constructed as being done with purpose because of the shared and public nature of the context in which they occur, and person-centered, in the sense that only he, [...], knows what an act means to him in particular in the light of his intention to perform it (ibid., s.61-62).

Den tredje kategorien omhandler kroppslige bevegelsers symbolske funksjon. Den beste illustrasjonen på symbolsk funksjon er døvespråket, dvs. fingerspråket. Fingertegnene, og kodesystemet som disse fingertegnene inngår i, gir adgang til alle som kjenner dette kodesystemet til å kommunisere på en omfattende måte. Kommunikasjonen fungerer ved bruk av rene kroppslige bevegelser. "When movements are used in this way, with intention and understanding, to refer, signify or express something they can be said to be symbolically endowed", sier Arnold (ibid., s. 62).

Imidlertid foregår ikke bevegelseskommunikasjon alltid på en måte der bevegelsesspråkets tegn og språkkoder er definert og satt i system på en slik måte. Bevegelseskommunikasjon foregår som oftest på en mindre strukturert måte enn som så. Og på samme måte som for de fleste menneskelige kommunikasjonsformer, vil betydningen av det som blir kommunisert gjennom bevegelseskommunikasjon, være avhengig av hvilken sosial og kulturell kontekst det som kommuniseres, befinner seg i. På samme måte som ord har ulike betydninger i ulike sosiale og kulturelle kontekster, har også kroppslige bevegelser, gester og handlinger ulike betydninger i ulike sosiale og kulturelle kontekster. Det er dermed de involverte i kommunikasjonen og deres felles forståelse for hva de kroppslige bevegelser, gester og handlinger betyr, innenfor den konteksten som de befinner seg, som vil avgjøre om kommunikasjonen fungerer, og eventuelt kan bygges ut. Likedan vil det være slik at siden bevegelseskommunikasjon, til forskjell fra verbal kommunikasjon, alltid er tilstedeværende i sosiale situasjoner, vil dette være visuelt mulig å fange opp, dvs.: "it is possible to perceive how and to what extent the "literal" interpretation of the adopted code is modified and affected by the effort and expressive qualities that, consciously or unconsciously, become part of what is transmitted" (ibid., s. 62). F. eks. kan tegn og gester for affeksjon mellom mennesker bli gitt og mottatt i et rendyrket bevegelsesspråk, men for at dette skal bli forstått i overensstemmelse med avsender og mottakers hensikter, må tegnene og gestene bli uttrykt på en skikkelig måte, så ikke bare tegnene og gestene, men også følelsene som ligger innbakt i tegnene og gestene blir kommunisert, fanget opp og forstått. For den som mottar slike tegn og gester, blir disse gitt et innhold og en betydning kun dersom mottakeren forstår de symbolske

understrømmer og sosiale beskjeder som ligger innebygd i tegnene og gestene, dvs. at tegnene og gestene betyr langt mer enn de isolert sett uttrykker. Menneskers tolkning av tegn og gester er med andre ord i stor grad psykologiske reaksjoner, influert av menneskers egne tidligere erfaringer fra lignende situasjoner og av erfaringen her og nå (ibid.).

Beveger seg mellom ulike posisjoner

Til ulike kommunikative posisjoner i bevegelsesmiljøer, kan følgende kommenteres med utgangspunkt i kroppsøvingundervisningen i skolen: Det er neppe slik at kroppsøvingslærere er enten i en tilskuer-posisjon eller en deltagerposisjon gjennom en hel kroppsøvingstime, men lærere beveger seg mellom de to posisjonene, avhengig av flere faktorer. Noen ganger kan det være pedagogisk gunstig å være i en tilskuer-posisjon, fordi en motsatt rolle, dvs. en deltagende rolle, i enkelte aktiviteter kan hindre elever i å utfolde seg. Det kan rett og slett være lurt å holde seg unna. I andre situasjoner kan det derimot være gunstig å være deltagende på linje med elever, fordi dette kan anspore elever og motivere til økt innsats og fremme læringsprosesser, f. eks. dersom det skortes på innsats. Overveielser omkring kommunikative posisjoner hører sammen med valg av undervisningsformer i kroppsøvingfaget, og er knyttet til hvilke aktiviteter som det skal undervises i, og hvilke mål som settes for undervisningen. F. eks. kan det være vanskelig å få undervisning i dans til å fungere uten at lærere er med og danser selv. En annen ting er at organisatoriske forhold kan bestemme ganske mye for undervisningsformen, f. eks. at aktiviteter foregår på flere felter samtidig, og at lærere må sirkulere mellom feltene for å følge opp ulike elevgrupper likeverdig og faktisk ha nødvendig tilsyn. Dette begrenser samtidig muligheten til å være fysisk deltagende på linje med elever i timene, og dermed være i denne deltagerposisjonen overfor elever.

Lærerpraksis i kroppsøving er kompleks i sitt vesen (Rovegno, 2003). Problemer som oppstår i undervisningen kan ofte være vanskelig å beskrive og forstå fordi årsakene er sammensatte og lite åpenbare. Dessuten gir det sjelden mening å snakke om en lineær sammenheng mellom problemer og løsningen av dem, som nevnt tidligere. Det finnes derfor ikke ferdiglagede didaktiske oppskrifter som løser problemer, og som lærerne enkelt kan benytte seg av. Derfor vil det være en styrke for lærere å kunne fange opp, tolke og forstå elevers atferd og bevegelsesopplevelse i kroppsøvingstimene. Noen ganger er det enkelt å tolke elevers kroppslige bevegelser, noen ganger vanskelig, noe som jeg har forsøkt å drøfte i dette kapittelet. Det er enkelt når elevers bevegelser ikke kan skilles fra egne handlinger, men

er vevd inn i egen virksomhet som en sentral tråd, jamfør teori om delte erfaringer med elever og kontakt med elevers bevissthetsstrøm. Derimot kan det være vanskelig når elever bruker skjuleteknikk, og deres bevegelser ikke er innvevd i egen virksomhet. I tillegg kan det være vanskelig fordi sosial interaksjon i kroppsøving skjer så raskt at det som huskes fra kommunikasjonen med elevene, er blandet med gjetninger.

Identitetsdanning i kroppsøving

Kroppsøvingslærere får mulighet for å folde ut innsikt om seg selv gjennom undervisningen og i pedagogiske situasjoner. Denne selvforståelsen utvikles gjennom persepsjon av det som utspiller seg i undervisningssituasjoner, og gjennom tolkning av hva som foregår. Lærere er i kontakt og dialog med elever i læringsprosessene som elevene befinner seg i, og de fanger opp vitaliteten i elevers kroppslige bevegelse gjennom nærvær og deltagelse i situasjonene. Denne persepsjonen omvandles til en personlig og intensjonell eksistens, som noen ganger kan løftes gjennom elevers suksess i læringsarbeidet, og er den eksistensielle egenskap, som gjør at lærere utvikler egen selvforståelse og identitet knyttet til yrkesutøvelsen. At lærere lykkes med sitt undervisningsarbeid eksempelvis, er en positiv følelse, som er gunstig for læreres egen profesjonelle selvforståelse, og som styrker selvforståelsen og den profesjonelle identiteten. Motsatt kan mislykkede undervisningsprosesser bidra til å svekke selvforståelsen og den profesjonelle identiteten.

Kroppsøvingslæreres profesjonelle identitetsfølelse påvirkes altså av erfaringer fra den sosiale interaksjonen og kommunikasjonen med elevene i kroppsøvingstimene. Med profesjonell identitet menes generelt en mer eller mindre bevisst oppfatning hos lærere selv om dem selv som yrkesutøvere, når det gjelder hvilke egenskaper, verdier og holdninger, hvilke etiske retningslinjer eller hvilke kunnskaper og ferdigheter som konstituerer dem selv som yrkesutøvere (Heggen, 2008, s. 324). Begrepet identitet omhandler selvpresentasjonen av en profesjonell rolle, her og nå, eller antasipert, dvs. bildet som skapes av en framtidig rolle. Profesjonell identitet defineres og redefineres stadig i profesjonsutøveres møte med sitt praksisfelt, der ulike faktorer kan drive eller styre profesjonsutøveres praksis. Profesjonell identitet gjelder spesielt interne faktorer, dvs. faktorer som har utspring i profesjonsutøverens selv, og ikke i eksterne forhold som f. eks. økonomi, lover og regler. Disse interne forholdene driver, strukturerer og gir form på profesjonsutøveres praksis.

Samtidig er profesjonell identitet integrert som del av en mer omfattende identitet hos yrkesutøvere, dvs. profesjonell identitet er formet og omformet av forhold som ikke er avgrenset bare til selve profesjonsutøvelsen. Danningen av profesjonell identitet er en kompleks prosess og en del av den personlige biografien til yrkesutøvere, stadig redefinert gjennom en serie medlemskap i ulike praksisfellesskap, som har mer eller mindre direkte kobling til profesjonsutøvelsen. Kroppsøvlingslæreres profesjonelle kunnskap kan settes altså i sammenheng med andre livsområder, utenfor skole og undervisning. Heggen hevder at profesjonell identitet ikke blir ferdig utformet i profesjonsutøvelsen, men utvikles stadig videre på bakgrunn av deltakelse i praksisfeltet. Blant annet har det betydning at nye profesjonsutøvere blir mottatt av andre profesjonsutøvere i praksisfeltet og innlemmet i praksisfellesskapet, dvs. akseptert og verdsatt som en av profesjonsgruppene, og tatt med i fellesskapet. Heggen hevder at det særlig er i fellesskap av fagfellers praksisutøvelse at profesjonell identitet blir dannet og stabilisert.

For lærere er dette litt annerledes. For lærere danner og stabiliserer fellesskapet med elevene i undervisningen den profesjonelle identiteten også. Når elever lærer seg nye ferdigheter i kroppsøvlingsundervisningen f. eks., er dette viktig for læreres selvforståelse og profesjonelle identitetsfølelse, fordi lærere får respons på om strategier de har valgt i undervisningen fungerer bra eller dårlig. Dersom undervisningsstrategier lykkes, får dette positiv virkning på læreres profesjonelle selvfølelse. Det betyr også at der er affektive komponenter i den profesjonelle identiteten, dvs. f. eks. oppstemthet, tilfredsset, entusiasme, inspirasjon og mestringsfølelse (Smith & Lloyd, 2006).

Sammenfatning

Noen ganger er det enkelt å tolke elevers bevegelsesopplevelse i kroppsøving, mens det andre ganger er vanskelig. Tolkingsprosesser kan forløpe uten problemer, mens det andre ganger kan være preg av komplikasjoner, usikkerhetsfaktorer og manglende klarhet i tolkningene, f. eks. fordi tvetydige kroppslige signaler sendes ut av elever i kommunikasjonssituasjonen, og at merverdige atferdsvariasjoner forekommer hos elever i timene. Elever kan f. eks. anvende bestemte teknikker for å skjule egen bevegelsesopplevelse, fordi de ikke ønsker å avsløre at de misliker aktiviteter som de deltar i.

Tolkingsprosesser som inneholder komplikasjoner kan skape problemer for lærere i deres egen profesjonelle læringsprosess, og medføre usikkerhet omkring egen didaktiske kyndighet.

Læreres egne didaktiske handlinger veves dermed løsere inn i elevers atferd, og gjør det vanskeligere å fange opp betydningen av elevers atferd gjennom egen atferd, dvs. å få klarhet i elevers opplevelse. Dette gjør det også vanskeligere å få respons på egen didaktiske kyndighet. Riktig nok kan problemet avhjelpes gjennom direkte samtale med elever, men det er ikke alltid at samtaler med elever fører fram til klarhet heller. Noen ”elevgåter” forblir uløst, fordi det heller ikke er sikkert at elevers opplevelse lar seg artikulere på en presis måte.

Danningen av profesjonell identitet hos lærere er en kompleks prosess og en del av den personlige biografien, stadig redefinert gjennom en serie medlemskap i ulike praksisfellesskap, som har mer eller mindre direkte kobling til profesjonsutøvelsen. For lærere danner og stabiliserer fellesskapet med elevene i undervisningen den profesjonelle identiteten også.

8. Profesjonell kunnskap i lys av nyere profesjonsteori; praktiske synteser og indeksert kunnskap

I nyere profesjonsteori er begrepet profesjonell kunnskap blitt drøftet av blant annet Grimen (2008). Grimen tar utgangspunkt i at et spesielt kjennetegn ved såkalte klassiske profesjoner er at yrkesutøvere er sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap, som forutsetter utdanning av en viss lengde. I dette kapitlet blir det sett nærmere på Grimens bidrag med tanke på begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving. For å kunne praktisere som f. eks. lege, tannlege, veterinær, sykepleier, advokat, prest, psykolog eller lærer, må en ha utdanning på universitets- eller høskolenivå. Kunnskapen som formidles i f. eks. utdanningene til lege eller veterinær, er teoretisk og vitenskapelig begrunnet, og består av noen elementer av praksis, (f. eks. praksisstudier og ferdighetstreninger). At slike profesjoner, som altså forutsetter utdanning på universitet eller høskole, forvalter vitenskapelig kunnskap, har blitt ansett som et viktig trekk som skiller dem fra andre yrker i samfunnet, f. eks. kokker, elektrikere eller frisører, som er rene yrkesfagopplæringer. Dette betyr imidlertid ikke at utøverne av kokker, elektrikere eller frisører ikke også må ha kunnskap. Deres kunnskapsbase har imidlertid ikke blitt ansett som vitenskapelig, men som praktisk.

Grimen sier i tilknytning til dette at (ibid., s. 71):

"Man kan i dag selvsagt spørre hvor klart skillet mellom vitenskapelig og praktisk kunnskap er. Og man kan spørre om ikke elementer av praktisk kunnskap spiller en langt større rolle i all profesjonsutøvelse enn det som det klassiske bildet antyder. For en del andre profesjoner er kravene til sertifisering mindre strenge. Det er for eksempel mulig å bli journalist uten å ha journalistutdanning. For andre fagområder har det vært omstridt om og i hvilken grad sertifisering skal kreves."

Må en f. eks. være førskolelærer for å arbeide i en barnehage, eller sosionom for å kunne drive med sosialt arbeid, spør Grimen.

Grimens beskrivelse reiser fire profesjonsteoretiske problemstillinger, som drøftes i dette kapitlet: 1) Er profesjoners kunnskapsbaser enhetlige eller mangfoldige, 2) hvordan bør forholdet mellom teori og praksis i yrker forstås, 3) hva er teoretisk og praktisk kunnskap i yrker, og 4) til slutt; hvilke perspektiver trekker dette over begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving?

Praktiske synteser

Grimen hevder at profesjoners kunnskapsgrunnlag er et sammensatt fenomen. Noe av det særegne ved det, er at det er en sammensmeltning av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområder, og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner. For å kunne analysere og utforske profesjoners kunnskapsgrunnlag på en adekvat måte, trengs derfor et begrepsapparat som setter forskere i stand til å både si noe om enheten i kunnskapsgrunnlaget og om forskjellene mellom de ulike elementene i det. Grimen har forsøkt å skissere et slikt begrepsapparat, der det sentrale i en viss forstand er at enheten i profesjoners kunnskapsgrunnlag er praktiske synteser. Grimen hevder at kunnskapsgrunnlaget for de fleste profesjoner henger sammen som en enhet fordi den er nødvendig for å gjennomføre bestemte oppgaver som tilhører profesjonen som en er medlem av, dvs. at kunnskapen er praktisk begrunnet, ikke nødvendigvis godt teoretisk begrunnet. Mange profesjoner, i hvertfall profesjoner som er klientorienterte (f. eks. i helsevesen og skolevesen), har et kunnskapsgrunnlag som inneholder både vitenskapelig kunnskap og formidlings- og kommunikasjonskunnskap på samme tid. Grimens hovedsynspunkt er at det er de praktiske oppgavers karakter i respektive profesjoner som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i en profesjons kunnskapsgrunnlag, ikke kunnskapselementers eventuelle teoretiske sammenbindinger.

Grimen hevder at det er en praktisk syntese i profesjonell kunnskap dersom det som først og fremst integrerer elementene i en profesjons kunnskapsgrunnlag, er de fordringer som profesjonens yrkesutøvelse stiller. Som nevnt tidligere, i mange profesjoner innenfor f. eks. helse og skole, er dette tilfelle. I en praktisk syntese trenger ikke alle kunnskapselementer å henge godt teoretisk sammen. Motsatt er der en teoretisk syntese i profesjonell kunnskap hvis det som integrerer en profesjons kunnskapsgrunnlag, er en omfattende teori. Dette er imidlertid sjeldent tilfelle, bare i noen få bestemte profesjoner, som skiller seg ut, f. eks. jus, teologi og psykologi. Grimen hevder at profesjoners kunnskapsgrunnlag generelt er heterogent og fragmentert i stor grad, og at de ulike kunnskapselementene er integrert som praktiske synteser, ikke teoretiske synteser.

Det viktigste argumentet for at profesjoners kunnskapsgrunnlag er heterogent og satt sammen av ulike kunnskapselementer, som er integrert i praktiske synteser, er at profesjonsutøvelse i de fleste tilfeller må anvende kunnskap fra mange områder. Dette er et av trekkene som skiller profesjoner fra disipliner, som f. eks. fysikk, kjemi eller lingvistik. Profesjonell kunnskap er som regel bygget opp av mange – og til dels meget ulike –

kunnskapselementer. Kunnskapen trekker på vitenskapelige disipliner, men er ikke det samme som kunnskapsgrunnlaget i en vitenskapelig disiplin. Den er mer mangfoldig.

Grimen mener videre at profesjoners kunnskapsbaser i allminnelighet er teoretisk fragmentert. Kunnskapsbasene består av elementer som har liten eller ingen teoretisk sammenbinding, eller integrasjon. En av grunnene til dette er at profesjoners kunnskapsbaser, som tidligere nevnt, er satt sammen av elementer fra forskjellige kunnskapsfelter. Når kunnskapsgrunnlaget er heterogent, er det normalt også teoretisk fragmentert. En annen grunn er at profesjonsutøvelsen som regel har et praktisk siktemål, ikke et teoretisk. Grimen hevder at teoretisk refleksjon, og forsøk på å finne teoretiske sammenhenger, ikke er det profesjonsutøvelse vanligvis er rettet inn mot. Den er heller rettet mot praktisk oppgaveløsning. En tredje grunn til at det er fragmentert, er at mange profesjoner forholder seg til flere vitenskaper, som selv mangler teoretisk enhet. Enda en grunn er at de fleste profesjonsutøvere befinner seg relativt langt unna forskningsfronten i de vitenskapelige disipliner som de forholder seg til. Derfor besitter ikke profesjonsutøvere oppdatert kunnskap fra forskningsfeltene som deres profesjon har sin forbindelse til. En nærmere forståelse av noen av særtrekkene ved profesjonell kunnskap, må således komme fra studier av hvordan vitenskapelig kunnskap trolig blir spredt utover fra forskningsfronten, og til dem som skal anvende denne kunnskapen i profesjonell praksis. Grimen hevder at sannsynligvis går mye teoretisk integrasjon i profesjonell kunnskap tapt på denne veien.

På den annen side vil det kanskje være slik at selv om en profesjons teoretiske fundament skulle være godt integrert, så vil praksis, og kunnskap opparbeidet gjennom praksis, uansett spille en selvstendig rolle. Grimen mener derfor at et fruktbart syn på profesjonell kunnskap vil være at den er bygd opp av meningsfylte helheter som ikke nødvendigvis er teoretisk godt integrert, men skapt på andre måter enn gjennom teoretisk integrasjon. Profesjoners kunnskapsbaser er ikke primært bundet sammen av en omfattende teori, men av de krav som den samme praktiske profesjonsutøvelsen stiller. På denne måten er sammenhengen i den profesjonelle kunnskapen praktiske synteser, der ulike elementer av kunnskap er ført sammen på en bestemt måte, fordi de utgjør meningsfulle deler av profesjonsutøvelsen forstått som en praktisk helhet. F. eks. når medisinerer må beherske både biologi og kommunikasjonsteori, er grunnen ikke at kommunikasjonsteori sier så mye om helse og sykdom:

"Grunnen er at legene må kunne kommunisere med pasientene for å kunne stille diagnoser, diskutere behandlinger og liknende. Biologi og kommunikasjonsteori er altså ikke i medisinen knyttet sammen gjennom en omfattende teori. De er knyttet sammen i praksis, nettopp fordi samtaler med pasientene kan skaffe legene viktig informasjon for diagnostisering og forberede og motivere dem for

behandling. Det er metodekravene til diagnostikk, og ikke patologien – sykdomslæren – som krever at leger må kunne kommunisere med pasientene (Grimen, 2008, s. 74.)

Det er altså yrkesutøvelsens fordringer som gjør at kunnskapselementer, som kanskje ikke har noen teoretisk sammenheng med hverandre, blir føyd sammen i en meningsfull helhet. Dette er på mange måter typisk for måten mange heterogene elementer av kunnskap knyttes sammen på i profesjoner mer allment, også yrker i skolen. Kunnskapselementene blir føyd sammen gjennom de krav som praksis stiller.

Kunnskapens indeksering

Det er imidlertid en overhengende fare for at en diskusjon av forholdet mellom teoretiske og praktiske kunnskapselementer vil sette seg fast på ett eller annet tidspunkt, i følge Grimen. Hovedårsaken til dette er at definisjonen av kunnskap i diskusjoner av denne typen lett løsrives fra en situasjonskomponent, dvs. løsrives fra at kunnskapen fungerer i ulike yrkesmessige situasjoner, jfr. momentet om at kunnskap er knyttet til de profesjonelle oppgaver som skal løses. Det er også grunn til å anta at både teoretisk og praktisk kunnskap blir forstått som bare en ting, ikke flere ting, i slike diskusjoner. Og da blir det vanskelig. En diskusjon som har som ambisjon å komme fram til en bestemt forståelse av forholdet mellom teori og praksis, får en reduksjonistisk virkning, ved at den tvinger fram forenklede forestillinger og modeller om forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Dermed føres diskusjonen inn i et blindspor og setter seg fast. Det er bedre å åpne for at teori og praksis kan være flere ting, dvs. at det kan være flere typer forbindelser mellom teori og praksis. Det kan f. eks. være fruktbart å diskutere om profesjonell kunnskap beveger seg langs et kontinuum mellom teori og praksis avhengig av hvilke situasjoner kunnskapen fungerer i, og hvilke oppgaver som skal løses.

Begrepet indeksering kommer her til nytte. Dette begrepet refererer rett nok til en bestemt modell for hvordan forholdet mellom teori og praksis skal forstås, dvs. at teoretisk kunnskap flyter på et underlag av praksis, og at teoretisk kunnskap er sekundær i forhold til praktisk kunnskap. Men det åpner også opp diskusjonen. Begrepet indeksering innebærer at teori oppstår av praktisk kunnskap, og ikke kan løsrives fra praksis. Teoretisk kunnskap blir forstått som en form for artikulering av praksis. Denne kunnskapsmodellen har blitt diskutert av mange gjennom tidene, fra Dewey på begynnelsen av forrige århundre, til Ryle og Polanyi på midten av 1900-tallet, Schön, Dreyfus & Dreyfus og Benner på 1980-tallet (Grimen, 2008).

Modellen står i kontrast til en modell som sier at praktisk kunnskap er anvendelse av teori, der praksis er teori som er omsatt til praksis.

Grimen hevder at diskusjonen som har pågått over lang tid om begrepene teori og praksis innenfor profesjonsstudier, har ført fram til et standpunkt som tilsier at verken teori eller praksis er bare en ting. Både teori og praksis er flere ting. Årsaken til dette er at forskningen innenfor ulike vitenskapstradisjoner i samfunnet har fått fram ulike forståelser av sammenhengen mellom teori og praksis. F. eks. er teori-praksis-forbindelsen for empirisk-analytiske vitenskaper uttrykt i teknologi, mens den for historisk-hermeneutiske vitenskaper er uttrykk i forbedret kommunikasjon. For såkalte frigjørende vitenskaper er teori-praksis-forbindelsen uttrykt i forbedret selvforståelse og løsrivelse fra illegitim makt. Til de ulike typer vitenskap hører altså forskjellige praksisbegreper. I førstnevnte er praksis omforming av naturlover til handlingsregler for og nå et mål, i den andre er praksis kommunikasjon mellom mennesker for å oppnå felles forståelse av situasjoner, mens i den tredje er praksis ulike former for (frigjørende) selvrefleksjon.

Klientorienterte profesjoner krysser imidlertid alle disse grensene. Klientorienterte profesjoner har et kunnskapsgrunnlag som inneholder både teknologi, vitenskapsbasert kunnskap og kommunikasjon på samme tid. Kunnskapsbegrepet inneholder teoretiske elementer fra flere vitenskaper, og på den praktiske siden finnes mangeartede former. For lærere i kroppsøving f. eks., som tilhører en slik kategori, forutsettes blant annet kunnskap om kroppens oppbygging, funksjoner og yteevne, samt kunnskap om kommunikasjon med elever i skolen, for å kunne formidle og overføre denne kunnskapen og gi veiledning til elevene om kroppslig bevegelse og fysisk trening. En kroppsøvingslærer må kunne forene kunnskap fra flere vitenskaper, samtidig som denne kunnskapen må kombineres med kunnskap om formidling, kommunikasjon og veiledning, som igjen kan utføres på ulike måter.

Derav oppstår begrepet indeksering. Med indeksering forstås at den profesjonelle kunnskapen kjennetegnes ved at kunnskapens form og innhold ikke lar seg løsrive fra den personen som har kunnskapen, og som anvender den, og fra de situasjoner der den blir lært og ikke minst brukt. Kunnskapen peker på kunnskapsbæreren og lærings- og brukssituasjonene på en klar måte. Ordet indeksering kommer fra latinske "indicare", som betyr å peke, og substantivet "index", som betyr noe som peker (Grimen, 2008, s. 76). Indeksering betyr at kunnskapen opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, hva den brukes til, og hvem som har den. Dette innebærer at kunnskapen f. eks. uttrykkes i handlinger, kunnen, bedømmelser, vurderinger og skjønn, som er personlige, bygget på ulike elementer fra flere vitenskapelige felter, og i kombinasjon med kunnskap om kommunikasjon.

Episteme, techne, fronesis

Helt siden antikken har denne forståelsen av kunnskap ligget i et kunnskapsteoretisk skyggeland, i følge Grimen. I vestlig kultur har den viktigste måten å forstå begrepet kunnskap skrevet seg fra greske Platon og hans dialog Theaitetos:

"I denne dialogen diskuterte Platon kunnskap (episteme) forstått som begrunnede sanne oppfatninger. For at en person skal kunne sies å ha kunnskap om noe, må han ha oppfatninger som er sanne, og han må ha gode grunner for å tro at de er sanne. Platons definisjon inneholder tre ledd: oppfatninger, sannhet og begrunnbarhet. Dette blir ofte kalt det platonske kunnskapsbegrepet, selv om det er noe usikkert om det var en ide som Platon selv gikk inn for" (Grimen, 2008, s. 77).

En viktig grunn til dette er at praktisk kunnskap neppe kan forstås som oppfatninger. Praktisk kunnskap finnes i samfunnet som ferdigheter og fortrolighet med omverden, og er noe annet enn sanne oppfatninger, som har hatt en annen status og posisjon. Praktisk kunnskap stemmer ikke overens med Platons første krav til kunnskap. Dermed blir praktisk kunnskap problematisk i forhold til kriteriene formulerbarhet, sannhet og begrunnbarhet. Men hvis praktisk kunnskap ikke er primært oppfatninger, hva vil det si å artikulere slik kunnskap? Og er det mulig å formulere denne kunnskapen språklig (verbalt)? Kan sannhetsbegrepet anvendes på slik kunnskap? Og hva betyr det å begrunne slik kunnskap?

Platons elev Aristoteles innførte noen viktige distinksjoner på dette området (Grimen, 2008). I det forrige århundret ble de trukket frem igjen av bl. a. Arendt (1958), Gadamer, (1960), Bernstein (1983) og Flyvbjerg (1991), noe som endret posisjonen til praktisk kunnskap:

"Aristoteles skilte mellom episteme, techne og fronesis. Episteme og techne er ikke spesifikt aristoteliske begreper, men hørte til den greske tradisjonen. Fronesis, derimot, er et spesifikt aristotelisk begrep (Grimen, 2008, s. 77).

Med episteme menes demonstrativ kunnskap om noe som er evig og uforanderlig. Kunnskapens objekt er med nødvendighet slik det er. I følge Aristoteles er det slik at vi ikke kan ha episteme om saker og ting som kunne vært annerledes, fordi vi vet ikke om de eksisterer når vi ikke ser dem. Et eksempel på episteme er matematiske aksiomer. For Aristoteles var matematiske aksiomer nødvendig og selvnødvendig sanne, og tjente som første prinsipper i en avledning av såkalte teoremer: "Det var modellen for all vitenskapelig kunnskap (det aksiomatiske vitenskapsidealet). Vitenskapelig kunnskap er demonstrerbar ut fra nødvendig sanne første prinsipper" (Grimen, 2008, s. 78).

Techne er kunnskap om hvordan ting lages. For Aristoteles var det imidlertid to typer praktisk kunnskap: techne og fronesis. Techne er å kunne utføre f. eks. ulike håndverk i

samfunnet, konstruere bygninger, bygge broer og lage maskiner. Techne er ikke kunnskap om noe som er evig og uforanderlig, som episteme, men om noe som varierer og skifter. Fronesis er derimot noe annet enn å kunne lage ting:

”Fronesis er viten om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv. En person med fronesis kan tenke over de ting som fører til det gode liv allment sett. Fronesis er ulikt episteme. Det er handlingskunnskap. Fronesis er også ulikt techne. Når vi lager ting, er ikke handlingen, men produktet, målet” (Grimen, 2008, s. 78).

De handlinger som inngår i å lage ting, altså techne, er heteroteliske. Med dette menes at målene for disse handlingene, ligger utenfor selve handlingen, altså i det som handlingene fører til i form av et produkt. Når mennesker handler moralsk, fronesis, er derimot handlingene selve målet. Disse handlingene er autoteliske. Den ”gode” handling, som fronesis åpner for, er handling med et mål i seg selv, dvs. noe bra. Fronesis er evne til å vurdere hvordan en bør handle for å fremme det som er bra for mennesker. Fronesis inkluderer ferdigheter og praktiske handlinger, og ikke minst evne til situasjonsvurdering og – bedømmelse, samt evne til vurderinger og handlingsvalg som er fornuftige, kloke og formålstjenlige.

Her trekkes inn noen flere begreper som bidrar til å klargjøre dette. Disse begrepene er produksjon og praksis (Dunne, 1993). Dunne skiller mellom produksjon og praksis når det gjelder begrepene techne og fronesis. Med produksjon og praksis menes:

”Production (poiēsis) has to do with making or fabrication; it is activity which is designed to bring about, and which terminates in, a product or outcome that is separable from it and provides it with its end or telos. Praxis, on the other hand, has to do with the conduct of one’s life and affairs primarily as citizen of the polis; it is activity which may leave no separately identifiable outcome behind it and whose end, therefore, is realized in the very doing of the activity itself” (Dunne, 1993, s. 244).

Produksjon og praksis samsvarer med techne og fronesis, noe som gir altså to ulike former for praktisk kunnskap. Distinksjonen mellom produksjon og praksis ”derives from what Aristotle seems to be the prior distinction between the two kinds of *activity*; making and acting [...]” (ibid., s. 244), noe som innebærer at:

”Techne provides the kind of knowledge possessed by an expert in one of the specialized crafts, a person who understands the principles [...] underlying the production of an object or state of affairs, e.g. a house, a table, a safe journey, or a state of being healthy. Phronesis, on the other hand, characterizes a person who knows how to live well [...]. It is acquired and deployed not in the making of any product separate from oneself but rather in one’s actions with one’s fellows. It is personal knowledge in that, in the living of one’s life, it characterizes and expresses the kind of person that one is” (ibid., s. 244.)

Mens det for techne altså kan tenkes en deling mellom ”being and its use” (ibid., s. 268), er det ingen slik deling når det gjelder fronesis. ”Being and its use” er intimt forbundet med hverandre. Dunne understreker i forbindelse med dette at:

”Both are so intimately related that phronesis comes into its own only in situations that draw the self into action. And since before one’s involvement in these situations one’s knowledge is never fully possessed, in them it is never merely applied. We may look at this as an assimilation of action to being – seeing in all genuine praxis a manifestation of the being of the phronimos. But equally we may see it the other way: that all genuine phronesis is absorbed into action – action as an ineluctable movement that a person can never step out of” (ibid., s. 268).

Fronesis er med andre ord nært bundet til menneskers handlinger, og ikke mulig å løsrive fra menneskene selv. På den annen side er ikke fronesis det samme som ”cleverness”, eller smartheit eller flinkhet. Mennesker kan være smart og vise flinkhet og ha god kunnskap om framgangsmåter for å nå bestemte mål, men dersom disse målene ikke tjener det godes hensikt, er flinkheten og kunnskapen ikke formålstjenlig, men det motsatte, altså ikke fronesis:

”With this calculative ability, to which virtue or vice would attach only externally [...], Aristotle contrasts phronesis as an intellectual virtue whose experience is internally motivated by a desire for the good [...]” (Dunne, 1993, s. 271).

Det er imidlertid ikke bare forståelsen av det ”gode” elementet i fronesis som er sentralt. Det er også sentralt at universelle oppfatninger hos mennesker, som er fundamentet for ”habitual practical knowledge” (Dunne, 1993, s. 272) (f. eks. rettferdighetsevne, tapperhet, mot, lojalitet og troskap), ikke kan bli stempler på en hver god handling eller situasjon. Dette er fordi Aristoteles:

”does not regard the guiding principles (universelle oppfatninger, min parentes) that he describes as knowledge that can be taught. They have only the validity of schemata. They always have to be made concrete in the situation of the person acting [...]. Phronesis itself, then, is not a knowledge of ethical ideas as such, but rather a resourcefulness of mind that is called into play in, and responds uniquely to, the situation in which these ideas are to be realized” (Dunne, 1993, s. 272).

Fronesis finner altså sin posisjon først og fremst i situasjoner der mennesker opptrer og der det gode prinsippet får spillerom. Fronesis er ingen kognitiv kapasitet som står til ens disposisjon til enhver tid, men derimot nært bundet til menneskelige handlinger, hva mennesker er, og uløselig knyttet til hva mennesker foretar seg i de situasjoner de befinner seg i. Fronesis er å vite hva som er bra eller dårlig i ulike situasjoner, riktig eller galt, men også om å vite hvordan en skal innrette seg, eller handle, for at ting skal bli bra eller riktig.

Aristoteles foretok en viktig distinksjon i tilknytning til dette. Det er en nyttig kunnskap for alle mennesker å vite hva som er framgangsmåter til det som er bra, ikke bare å ha kunnskap

om at noe er bra, som ikke nødvendigvis foreskriver gode framgangsmåter for å oppnå det som er bra. Erfaring og praktisk klokskap, etisk dømmekraft, eller andre uttrykk som kan brukes om fronesis, er knyttet til grunnleggende oppfatninger av hva som er bra eller dårlig, riktig eller galt for mennesker, f. eks. om helse og det gode liv, men også en viktig kunnskap i det praktiske liv for mennesker, om hva som er bra eller dårlig, riktig eller galt på veien mot god helse og det gode liv.

Doseth (2010) beskriver på samme måte at fronesis er menneskers egen praktiske klokskap i handlinger som er uten ytre mål. På Aristoteles' tid var ikke handlingenes essens den samme som handlinger blir forstått som i dag. Det viktigste skillet på Aristoteles' tid var ikke mellom teori og praksis, eller kunnskap og handling, men mellom forskjellige former for menneskelige aktiviteter – eller arbeid – og den type kunnskap som styrte disse aktivitetene. Den viktigste forskjellen var mellom de to handlingsformene som ble kalt poiesis og praxis, eller produksjon og praksis, jamfør Dunnes begrepsbruk. Poiesis er ledet av techne. Poiesis er instrumentell handling på basis av ekspertkunnskap, metoder og oppgaver som til sammen kalles ekspertise. Praxis er også handlinger som er formålsrettet, men praxis skiller seg fra poiesis på flere punkter. For det første er praxis ikke å lage et produkt, eller et objekt, men gradvis å realisere et godt formål i sammenheng med hva som er bra eller dårlig, riktig eller galt. For det andre er ikke praksis en nøytral handling, som poiesis kan være, men et middel for å oppnå noe som er bra eller riktig, noe som betyr at praxis finnes bare, og kan realiseres bare i og gjennom praksis i seg selv. For det tredje skiller praxis seg fra poiesis ved at målet for handlingene ikke kan spesifiseres teoretisk, men kan bare være forståelse for hvordan en partikulær, konkret situasjon oppfattes og fortolkes.

Praxis er altså en praktisk realitet av hvordan det gode blir forstått. Kunnskap om hva det gode er og hvordan det gode skal innsettes i konkrete situasjoner, er imidlertid ikke to separate handlinger i praxis, men to handlinger som gjensidig støtter hverandre innenfor en dialektisk prosess som beveger seg framover mot praktisk klokskap, eller praktisk dømmekraft. Fronesis er således følgende, i følge Doseth: Fronesis ikke er en metode som kan vise til metodologiske triks og lede oss fram mot praktisk klokskap, der i mot er fronesis moralske og intellektuelle ”godheter”, som er alltid i handling, og som er grunnleggende for moralsk bevissthet i en disposisjon for å gjøre de riktige tingene på riktig sted og tid og på riktig måte (Doseth, 2010, s. 68). Fronesis er en etisk dømmekraft der overveielse, refleksjon og dømmekraft spiller viktige roller.

Også Schön (1983) omhandler fronesis i teorien om ”reflektert praksis” i yrker. Schön opplyser og drøfter begrepene praktisk bruksverdi, evne til å vurdere hendelser og situasjoner

i en kontekst, samt estetisk opplevelse og kvalitet i yrkesutøvelsen. Kinsella (2012) mener det bør være mulig å bevege seg dypere ned i refleksjon og vurdering i yrkesutøvelse som fronesis ved å bygge videre på Schöns teori. Kinsella foreslår at Schöns begreper suppleres med nye begreper. Kinsella foreslår at begrepene etiske overveielser, dialogisk intersubjektivitet og transformativt potensial innføres som slike nye begreper. Etiske overveielser i tilknytning til den profesjonelle praksisen gir grunnlag for kloke og fornuftige profesjonelle valg, og særlig i tilfeller der valg blir foretatt på usikker profesjonell grunn eller i profesjonelle ”gråsoner”, spiller etiske overveielser en viktig rolle. I arbeidsliv og profesjonell praksis som blir stadig mer presset, der konkurrerende hensyn ofte forekommer, blir dessuten anledninger og tid til å foreta etiske overveielser redusert eller tatt bort, noe som truer den etiske standarden i den profesjonelle praksisen. Etiske overveielser er blant de viktigste kriterier å diskutere dersom en skal drøfte hva fronetiske vurderinger i profesjonell praksis innebærer, hevder Kinsella (s. 49): ”If one is to take phronesis as professional knowledge seriously, then ethics is of central concern”.

Dialogisk intersubjektivitet omhandler forhandlingssituasjoner i sosiale situasjoner i den profesjonelle praksisen, og diskusjonens rolle for hvordan konkrete situasjoner i yrket blir oppfattet og forstått sosialt. Her er “the extent to which the dialogic nature of interpretation is acknowledged and the extent to which “others” versions of “reality” are given a hearing” (ibid., s. 49), sentrale momenter. En profesjonsutøver som er orientert mot fronesis, er ikke bare bevisst på og opptatt av egne tolkninger i sosiale situasjoner, men også på muligheter til konstruktiv diskusjon og utvikling som blir gitt gjennom å være åpen for andres tolkninger i de samme sosiale situasjoner.

Transformativt potensial omhandler ideen om at profesjonell praksis innebærer kritisk vurderingsevne, og at profesjonsutøvere er kritisk tenkende, som ikke holder fast på bare pragmatiske aspekter i profesjonsutøvelsen, men også på utøvelsens potensielle videreutviklende og eventuelt frigjørende elementer. Profesjonsutøvere som beveger seg i retning fronesis, stiller seg kritisk overfor forhold i den profesjonelle praksisen og stiller spørsmål om hvorfor ting er som de er, om sterke og svake sider, og om argumenter for og i mot etablerte praksisløsninger. De stiller også spørsmål om forhold som blir tatt for gitt, og aksepterer ikke nødvendigvis forhåndsgitte svar. De undersøker muligheter for forbedring og utvikling, og til profesjonell nyvinning:

“Rather than accepting received views, the practitioner oriented toward practical wisdom critically considers why things are as they are, examines the taken-for-granted, and engages with possibilities for transforming the situation at hand [...] (Kinsella, 2012, s. 49)

Grimen (2008) hevder at det er ideen om episteme som har overlevd etter antikken, og som har dominert i den vitenskapelige tenkning i nyere tid. Episteme var i lang tid modellen for vitenskapelig kunnskap, spesielt knyttet til det aksiomatiske vitenskapsidealet. Men i følge Grimen er dette kunnskapsbildet mer nyansert:

”Aristoteles laget de første analysene i vår kultur av indeksert kunnskap. Det kommer klartest til syne i hans beskrivelse av fronesis. Fronesis er indeksert til personer, væremåter og brukssituasjoner. Den er knyttet til personers erfaringer. Erfaringer er noe hver person må gjøre, og personers erfaringer varierer. Den er også indeksert til brukssituasjoner, siden det gjelder bedømmelse av det partikulære og individuelle” (ibid., s. 78-79).

Indeksring er med andre ord et begrep som også har eksistert i vitenskapsfilosofien i lang tid, men det har i perioder blitt lite vektlagt og arbeidet med. Indeksring av kunnskap bunner i mange ting. Kunnskapen er verdibasert og knyttet til etiske oppfatninger. Kunnskapen er ”insight into particulars” (Dunne, 1993), noe som betyr at kunnskapen er en evne til å foreta fornuftige, situasjonsbestemte vurderinger, og til å bedømme hva som faktisk skjer i konkrete situasjoner, og hva som er til det beste i et videre forløp. Den er også en evne til å vite hvorfor enkelte handlinger er bedre enn andre. Indeksert kunnskap er altså ”[...] insight into particulars – or “eye” that enables one “to see aright” [...] (Dunne, 1993, s. 295) i de riktige situasjoner, og av riktig årsak. Denne kunnskapen tilegnes og utøves i et førstepersonperspektiv, noe som gjør det umulig at to personer besitter nøyaktig samme kunnskap. Den er også i stor grad virksomhetsspesifikk, dvs. relatert i stor grad til hvordan personer tenker, erfarer, bedømmer og handler på grunnlag av viten som enten ikke er verbalt artikulert eller ikke kan artikuleres verbalt innenfor virksomhetene disse personene tilhører. Kunnskapen disponerer også for konstruktiv diskusjon og utvikling som blir gitt gjennom å være åpen for andres tolkninger i samme sosiale situasjoner som en befinner seg i, samt forbedring og utvikling, dvs. profesjonell nyvinning. Det er fordi en ikke holder fast på bare pragmatiske og praktiske aspekter i profesjonsutøvelsen, men også på utøvelsens potensielle videreutviklende og eventuelt frigjørende elementer.

Taus kunnskap

Diskusjonen som har blitt ført i senere tid omkring dette synet på kunnskap, har vært knyttet til begrepet taus kunnskap (Grimen, 2008). I denne diskusjonen har Polanyi vært en av de sentrale bidragsytere. Polanyi presenterte begrepet ”tacit knowing” som en betegnelse på denne kunnskapsformen (Polanyi, 1983). ”Tacit knowing” er en kunnskapsform som

uttrykkes først og fremst i praktiske handlinger, ikke i talespråket. Denne kunnskapen kan ikke komme komplett til uttrykk uten praktiske handlinger. Artikulert kunnskap gjennom talespråket tilsvarer Polanyi's begrep "explicit knowledge", som står i kontrast til begrepet "tacit knowing". Polanyi hevdet at mange mennesker i de fleste sammenhenger, ikke bare i profesjonelle sammenhenger, vet mer enn de kan utsi, fordi mye kunnskap sitter i menneskers kropp og utføres i handlinger, og kan ikke utses på noen enkel eller presis måte. Den kan også være lite egnet for artikulering.

Denne diskusjonen har relevans for flere profesjoner av i dag (Grimen, 2008). I mange profesjoner i dagens samfunn er det relevant å si at profesjonsutøvere vet mer enn de kan utsi, og at deres profesjonelle kunnskap er taus til en viss grad. Dette gjelder også for læreryrket. Det er flere årsaker til at mennesker i noen profesjonelle sammenhenger vet mer enn de kan utsi. En årsak er at normer og regler for hva profesjonsutøvere kan utsi i sitt profesjonelle miljø styrer eller begrenser det som kan utsies. En annen årsak er den ikke-artikulerte kunnskapen som kreves for å utføre en handling, ikke kan artikuleres av profesjonsutøvere selv under selve handlingen, uten at handlingen forringes eller ødelegges. En tredje årsak er at en profesjonsutøvers kunnskap utformer et løst sammensatt og uoversiktlig system, som vedkommende ikke kan ha full oversikt over. Fundamentet for profesjonsutøvers praksis inneholder store kunnskapsområder som faktisk ikke er uttrykt verbalt. Praksisen inneholder derfor ting som tas for gitt, og som kanskje aldri har vært tenkt på.

For Polanyi var det imidlertid viktig, at det ikke er noe enten eller, men at kunnskapen kan beskrives innenfor et kontinuum mellom "tacit knowing" og "explicit knowledge", dvs. at det vanligvis er elementer av praktisk, ikke-artikulert, eller mindre artikulert, kunnskap og artikulert kunnskap i de fleste former for profesjonell kunnskap. Dette mener også Grimen. All profesjonell kunnskap kan bli artikulert på en eller annen måte. Men ikke all kunnskap kan bli artikulert verbalt. Det er derfor viktig å ha et differensiert syn på kunnskapspresentasjoner, som gir rom for mange ulike former, blant annet praksisforankrede, kroppslige og stumme presentasjoner. Kunnskap som ikke er verbalt artikulert, eller som vanskelig lar seg artikulere på en presis måte, kan imidlertid artikuleres på andre måter, f. eks. gjennom handling, eksemplifisering og demonstrasjoner. Og handling er en måte å artikulere kunnskap på som er like grunnleggende som verbal artikulering, mener Grimen. Ofte kan derfor ikke profesjonsutøvere utsi hva de kan, men de kan vise hva de kan. Artikulasjon av kunnskap er derfor minst to ting, i følge Grimen; verbalisering og handling.

Grimen mener derfor at i studier av profesjonell kunnskap, bør kanskje særlig samspillet og spenningene mellom teoretiske innsikter og praktisk kunnskap stå i fokus. Her gjelder det

først og fremst å unngå forenklede forestillinger og modeller, f. eks. at praksis bare er omsatt teori, eller, på den andre siden, at det ikke finnes genuint teoretiske innsikter, bare varianter av praksis, eller, for det tredje, at det bare finnes en type forbindelse mellom teori og praksis. Slike forestillinger er i en viss grad reduksjonistiske, og de er neppe særlig fruktbare i studiet av profesjoners yrkeskunnskap, kunnskapsanvendelse og praksis. Begrepene praktisk syntese og indeksert kunnskap unngår slike reduksjonistiske virkninger. Disse begrepene bidrar til å åpne opp diskusjonen, og gir grunnlag for flere fruktbare retninger for videre utvikling.

Praktiske synteser, indeksering og profesjonell kunnskap i kroppsøving

For profesjonell kunnskap i kroppsøving får dette som konsekvens at dette begrepet kan - og bør - nyanseres, sammenlignet med hva som tradisjonelt forstås når det gjelder f. eks. begrepene å undervise, instruere eller lede. For kroppsøvingslærere forventes det ulik kunnskap i ulike situasjoner. Kroppsøvingslærere må f. eks. beherske både teori om kroppens oppbygging, fysiske funksjoner og yteevne samt teori om formidling av dette fagstoffet når de underviser i trening av fysiske egenskaper, som tidligere nevnt. De må også ha kunnskap om idretters grunnleggende ideer og regler og kunne formidle dette når de underviser i idrett. Dette er ikke på grunn av at formidlings- og kommunikasjonsteori sier så mye om kroppens oppbygging, funksjoner og yteevne, eller idretters grunnleggende ideer og regler, men fordi kommunikasjons- og formidlingsteori sier noe om overføringen av kunnskap om dette fagstoffet til elever i skolen. Det samme kan sies om f. eks. teknisk-taktisk innsikt i ulike lagspill og formidling av dette til elever i skolen, eller emner i friluftsliv eller dans. Disse kunnskapselementene er ikke knyttet sammen gjennom en omfattende teori, men gjennom en praktisk syntese. Det er hele tiden snakk om å kunne overføre fagstoff til elever som er i læringssituasjoner.

En annen ting er at de praktiske ferdighetene og kunnskapen som kroppsøvingslærere besitter, noen ganger kan vanskelig la seg utsi og overføre på et fyllestgjørende måte, fordi talespråket har begrensninger når det gjelder overføring av f. eks. kvalitative aspekter ved bevegelseslæring. Det er vanskelig å utsi kvalitative aspekter ved kroppslig bevegelse, i hvertfall slik at dette blir forstått på en god måte av elever. Men disse kvalitetene kan vises. Og kvalitative aspekter kan også porsjoneres ut i passe mengder gjennom handling, og forenkles til passe øvelser for f. eks. elever i kroppsøving.

På den annen side er det ikke riktig å si at profesjonell kunnskap i kroppsøving ikke har noen teoretiske elementer – eller teoretisk integrasjon - i det hele tatt. Profesjonell kunnskap i kroppsøving bør ikke forstås som ”ren” praktisk kunnskap, men som kunnskap som også inneholder og sammenbinder teoretiske innsikter fra flere områder. Dette gir også Grimens teori støtte til, rett nok indirekte. F. eks. er det relevant i forbindelse med lokalt planarbeid og praksis i kroppsøving å ha kunnskap om lovverk, forskrifter og læreplaner, lokale forhold, bestemmelser og tradisjoner som har innflytelse på det lokale skolemiljøet og undervisningen, samt innsikt i elevers behov og forutsetninger med tanke på læring og utvikling. Dette er i relativt stor grad teoretisk innsikt. Det er også grunn til å anta at planarbeid i seg selv fører til profesjonell kunnskap som ikke er ren praktisk kunnskap, men derimot ganske teoretisk. I en studie av Meckbach (2004) i svensk skole er det blitt dokumentert at lokalt planarbeid har tvunget kroppsøvingslærere til å reflektere dypere over hva kroppsøvingfaget skal inneholde og hvordan de skal nå målene i undervisningen, og derfor antas at arbeid med lokalt læreplanarbeid, også utvikler teoretiske innsikter i undervisningsarbeidet. Det er en intellektuell øvelse i seg selv å utarbeide lokale læreplaner, og som konsekvens av intellektuell øving, er det grunn til å anta at det oppnås intellektuell vekst.

Det kan også tenkes at mange lærere har en tilhørighet til sitt yrke gjennom en forbindelse til en teoretisk disiplin, eller et kunnskapsdomene som ligger til grunn for yrket. Mange lærere kan ha interesse for abstrakte sider ved egen profesjonelle kunnskap, og ønsker å fordype seg i abstraksjoner og teorier som yrkesfellesskapet de er medlemmer av, støtter seg til (jfr. Lahn & Jensen, 2008). Det kan godt hende at mange kroppsøvingslærere har interesse av å fordype seg i rent teoretisk kunnskapsstoff, f. eks. innenfor idrettsfysiologi, uten tanke på at dette skal omsettes til pedagogisk praksis, og at denne innsikten inngår som en del av disse læreres profesjonelle kunnskap.

Imidlertid vil det neppe være slik at teoretiske disipliner eller domener preger det profesjonelle området for lærere i kroppsøving, og overtar for det praktiske domenet i yrkesutøvelsen. Det er vanskelig å komme utenom dette praktiske momentet. Læreres profesjonelle kunnskap i kroppsøving er indeksert kunnskap, dvs. den peker på den som bærer kunnskapen, og på brukssituasjonene den fungerer i. Kunnskapen peker også på læringsituasjonene for kunnskapen. Denne kunnskapen hos kroppsøvingslærere er innebygd i praktisk-pedagogisk kunnskap om det konkrete som skal foregå i kroppsøvingstimene, og holder hus i kroppen til lærerne, som instruerer og igangsetter elever i fysisk aktivitet, underviser og veileder elever. Kunnskapen er kroppsliggjort og uttrykkes i praktiske ferdigheter og i instruksjons-, undervisnings- og kommunikasjonsferdigheter. Den er uttrykt i

bestemte idrettslige ferdigheter, som er satt sammen av ulike bevegelselementer, noen ganger i henhold til fastsatte standarder for idrettene det gjelder, f. eks. løpsøvelser, eller i friere bevegelsesformer som er mer tilpasset en åpnere norm for kroppslig bevegelse, f. eks. i lagidretter eller friere rytmiske bevegelser og danser. Den er også uttrykt i friluftslivsferdigheter, som også er en del av kroppsøvingsfaget. Samtidig er disse ferdighetene knyttet til pedagogiske handlinger og kommunikasjonsevne overfor elever. Lærere er ute etter å overføre sine ferdigheter og kunnskaper, sin kyndighet og sin kunnen, og de bruker sin praktisk-metodiske kunnskap til å sørge for at dette skjer.

Disse pedagogiske ferdighetene og kunnskapene er således til en viss grad heteroteliske handlinger (Grimen, 2008), eller *techne*, jmført med Aristoteles' termer. De pedagogiske ferdighetene og kunnskapene er ment å resultere i læringsutbytte hos elever. Lærere foretar vurderinger av blant annet undervisningens mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer, samt elevers læreforutsetninger, og omsetter dette til praktisk undervisningsarbeid, som er ment å skape eller understøtte læringsprosesser hos elevene. Yrkesutøvelsen fungerer til elevers beste, og i tjeneste for kroppsøvingsfagets, skolens og samfunnets verdier. Den profesjonelle kunnskapens formålsretning er med andre ord spesielt elevene. Lærere i kroppsøvingsfaget ivaretar og forvalter verdier som kroppsøvingsfaget er tuftet på, og sørger for at fagets kunnskaps- og ferdighetsstoff, samt holdninger, overføres til elever.

Samtidig er profesjonell kunnskap i kroppsøving også autoteliske handlinger, som innebærer *fronesis*. Lærere i kroppsøving skal forvalte kroppsøvingsfaget og overføre kunnskaps- og ferdighetsstoff i faget, samt holdninger, til elever, men for at dette skal skje, trengs at lærere har evne til å forstå elevers situasjon i kroppsøving, sorterer ut faktorer av forskjellig slag, som kan ha innvirkning på elevers trivsel, motivasjon og læring, og besitter skjønn og en vurderingsevne i forhold til elevers læringsprosesser. Dermed innebærer dette også *fronesis*. *Fronesis* er imidlertid ikke her forstått som moralske og intellektuelle "godheter", som er alltid i handling, og som er grunnleggende for moralsk bevissthet i en disposisjon for å gjøre de riktige tingene på riktig sted og tid og på riktig måte for egen del og eget velbefinnende, men der i mot til å vurdere hva som er bra for elevene i kroppsøvingen. Læreres praksis omfatter faglige og didaktiske overveielser og beslutninger i kroppsøvingsundervisningen, som fører til undervisningspraksis der praktisk klokskap og dømmekraft fungerer til beste for elevers utvikling, altså en kunnskap som er praktisk rettet mot spesielt elevers læring og utvikling. Dette er *fronesis*-forståelse i en annen forstand enn den opprinnelige. *Fronesis* er her moralske og intellektuelle "godheter" rettet mot elevers situasjoner, og en moralsk bevissthet i en disposisjon for å gjøre de riktige tingene på riktig

sted og tid og på riktig måte og av riktig grunn i undervisningen i kroppsøving til beste for elevene. Fronesis er en etisk dømmekraft der overveielse, refleksjon og dømmekraft virker i en bestemt retning og spiller en viktig rolle til elevers beste.

En flersidig forståelse av fronesis på denne måten i skolen åpner for en omfattende forståelse av profesjonell kunnskap i kroppsøving. Fronesis er i utgangspunktet et egnet begrep for å forstå læreres yrkesutøvelse og pedagogiske praksis i sammenheng med læreres egen profesjonelle selvforståelse, identitet, og utvikling, altså i begrepets første forstand, noe som Grimen har gitt grunnlag for, men også i en annen forstand, dvs. for å forstå hvordan profesjonell kunnskap i kroppsøving omfatter en evne til å vurdere hva som er bra for elever i kroppsøvingen og deres læringsprosess, og klokt for deres videre utvikling. Profesjonell kunnskap i kroppsøving omfatter altså en evne til å vurdere hva som er bra og klokt for egen del, men også for elever i kroppsøvingen og deres læringsprosess, dvs. at begrepet fronesis her innebærer et viktig aspekt i tillegg den opprinnelige betydningen, en formålsretning som er klar og tydelig og ut over seg selv, over mot elevene.

9. Profesjonell kunnskap i lys av Merleau-Ponty og Molanders teorier

Molanders teori om kunnskap innenfor praktiske kunnskapstradisjoner åpner for ny innsikt om kroppøvlingslærerens profesjonelle kunnskap (Molander, 1996). Profesjonell kunnskap generelt kan knyttes til Molanders begrep kunnskap i handling, som ikke finnes først og fremst i en eller annen språklig formulering, men i virksomheten å gjøre og gjennomføre oppgaver innenfor en yrkestradisjon. Molanders teori kan kobles til en kroppsfenomenologisk ansats videre, til en ansats som har utspring i Merleau-Ponty (1945). Det er vitenskapsfilosofiske tilknytningspunkter mellom disse to teoriene, og i lys av Molander og Merleau-Pontys teorier kan profesjonell kunnskap i kroppøving forstås som både levende og kroppsliggjort kunnskap.

Videre opplyses først den kroppsfenomenologiske ansatsen på en nærmere måte, så føyes denne sammen med Molanders teori om kunnskap i handling for å opplyse profesjonell kunnskap (faglig og didaktisk) som levende og kroppsliggjort kunnskap i kroppøving.

Kroppens fenomenologi

Kroppens fenomenologi har sin opprinnelse fra Maurice Merleau-Ponty. Merleau-Pontys verk fra 1945, *Phénoménologie de la perception*, bidro avgjørende til en kroppslig vending i vitenskapsfilosofien, som nevnt i kapittel 1, fra en objektiv og materiell forståelse av kroppen til en alternativ forståelse av kroppen som et fenomen, nærmere bestemt som levd kropp (Swartling Widerström, 2005). Den kroppslige vending i forskningen fikk til følge at kroppen, ikke bare kroppens oppbygning og funksjoner, kom i fokus på en måte som ikke hadde skjedd tidligere. Det oppstod en motsats til en dualistisk kroppsforståelse som bygget på en oppfatning av at kropp og subjekt er av helt ulikt slag, i seg selv og hver for seg helt selvtilstrekkelige (Bengtsson & Løkken, 2004). I den dualistiske kroppsoppfatningen blir mennesket forstått å *ha* en kropp, som kan påvirkes, og endatil manipuleres.

Merleau-Ponty oppfattet ikke kroppen som noen fysisk gjenstand, men sammenlignet den med et kunstverk. Han oppfattet kroppen som en enhet, eller syntese, og ikke en sammenstilling av vilkårlige deler. Denne syntesen er intensjonal, i Husserls betydning. Kroppen uttrykker nærmere bestemt et ”jeg kan”. Kroppen er et aktivt subjekt i verden, og kroppens syntese framkaster muligheter og prosjekterer kommende handlinger.

Menneskets persepsjon inngår i slike helhetlige prosjekter. Det finnes ikke enkeltstående, atomære sansninger, all sansning og persepsjon foregår på en bakgrunn, dvs. sansning og persepsjon er strukturert mot en bakgrunn. Menneskekroppens forhold til rommet er annerledes enn andre tings forhold til det romlige, dvs. den ”bebor rommet”. Rommet er et handlingsrom, og et rom med betydninger for mennesket (Østerberg, 1994, s. VIII). Dette eksistensielle rommet er således forskjellig fra geometriens og fysikkens rom, som er noe helt annet.

Den levde kroppen, livsverden og dialektikk

Den levde kroppen eksisterer i livsverden. Livsverden er den gjensidige og intersubjektive verden som hvert menneske har direkte tilgang til. Den inneholder alle former for hverdagslige handlinger og levde erfaring (Swartling Widerström, 2005). Livsverden er den verden som er levende nærværende i menneskets persepsjon, og som sådan uoppløselig forbundet med et persiperende subjekt (Bengtsson & Løkken, 2004). I livsverden eksisterer altså ikke kropper som objekter og gjort til ting, men som levde kropper med en levende relasjon til omverden. Menneskelig persepsjon, som gjør at verden viser seg og blir tilgjengelig for hvert menneske, og som skaper vilkår for menneskers tilværelse som kroppsliggjort tenkende, er den eksistensielle egenskap, med hvilken hver person har kontakt med seg selv og med fortid, nåtid og framtid, og som gir et perspektiv på verden (Swartling Widerström, 2005). Denne kan utvides og omvandles. Slik blir også enhver forandring av kroppen en forandring av verden. Å leve er å oppleve, i følge Merleau-Ponty, og å oppleve ”är att med en närvaro som saknar distans, kommunicera med världen, den egna och andras levda kroppar” (Swartling Widerström, 2005, s. 73). Opplevelse er å være sammen med andre, i et nærvær av andre, og i en slags kontakt med andres bevissthetsstrøm og følelser. Opplevelse er på den annen side ikke noe entydig fenomen, som regel er opplevelse noe tvetydig. Årsaken til dette er at opplevelse er en del av selve livet, som varierer i stor grad.

På denne måten er også mennesker i stand til å lære, ettersom den levde kropp er aktiv og tar tiden og rommet til seg, og aldri blir ”ferdig”. Innsikt og kunnskap blir en form for både gestaltet og levende kunnskap. Kunnskapen er personlig forankret i en selv og kroppsliggjort, og blir til stadig til, ettersom mennesker betraktes som aktive kroppslige subjekter som tar tiden og - rommet til seg, bebor dette rommet, og aldri blir ”ferdig” med sin virksomhet.

Læringen av menneskers kunnskap har således en dialektisk struktur. Med dette menes at det ikke skjer en direkte påbygging på tidligere erfaring og kunnskap i menneskers bevissthet i læringssituasjoner, men i stedet vokser ny erfaring og kunnskap fram i samspill med tidligere erfaring og kunnskap. Menneskers bevissthet om tid lar ting som hører fortid, nåtid og framtid flyte sammen. Den indre tidsbevissthet er en pågående flyt der det som er foran akkurat nå, erfares mot en bakgrunn knyttet til det som nettopp har vært og det som vil komme i nær framtid (Merlau-Ponty, 1994). Et hvert nytt øyeblikk er med andre ord knyttet til det som nettopp har vært og det som snart kommer til å skje på en nær og indre måte. Fortid, nåtid og framtid er dermed gjensidig gjennomtrengende tidsmessige horisonter. Det er ikke et spørsmål om å legge sammen erindringer for å finne en kommende fremtid, ettersom fremtid og fortid sammen konstituerer erfaringens dynamiske egenart, eller erfaringens bevegelighet. En slik utvikling gjennom tiden endrer fortidens tilhørende relasjoner til andre deler av menneskers erfaringer, dvs. fortiden endrer sin betydning.

Ei heller er den verden som mennesker kjenner dekket av et teppe med teorier og livsanskuelser, som kan hjelpe til med å bestemme betydningen av menneskers persepsjon og informasjonsinnhentning. Derimot er tidligere erfaring og kunnskap en del av læringen av ny kunnskap uten at en selv er bevisst på erfaringene og kunnskapene alltid. Dette har sammenheng med at teorier og livsanskuelser har sitt utspring i en livsverden som heller ikke er bevisstgjort til enhver tid (Bengtsson & Løkken, 2004). Med andre ord er læringsprosessen dialektisk også på en annen måte, ved at ny erfaring og kunnskap vokser fram i en livsverden som veksler mellom det før-refleksive og refleksive, og det eksplisitte og det som ikke er gjort eksplisitt.

Den levde kroppens bevegelser

Kroppen er alltid nærværende, og altså intimt forbundet med hvem og hva hver person er. Uten kroppen eksisterer ikke et "jeg" (Swartling Widerström, 2005). Den levde kroppens bevegelser er således mer enn mekaniske og fysiologiske bevegelser. Kroppslig bevegelse er å bebo tiden og rommet, som nevnt, noe som betyr at kroppslig bevegelse er både et sosialt og kulturelt fenomen. Kroppslig bevegelse er å lære seg å kjenne seg selv og sine omgivelser. Ansiktsuttrykk, gester og kroppslige handlinger uttrykker både bevissthet og tanker, men også vilje, følelser og hemninger. "Till exempel gestikulerar vi yvigt av övertygelse, hoppar högt av glädje, drar oss undan av blygsel og går "tanke-gång" (Swartling Widerström, 2005, s. 73).

Å lære seg å lese, rekne, danse, spille ball, eller utføre ulike slags yrkesmessige oppgaver, er alt sammen kroppslige bevegelser. Kroppslig bevegelse er det samme som liv, og det å bevege seg fysisk omfatter hele mennesket og alle livsområder. Dette er det samme som å si at den levde kroppen og kroppslige bevegelse er både intrapersonlig og interpersonlig. Disse dimensjonene illustrerer Swartling Widerström slik:

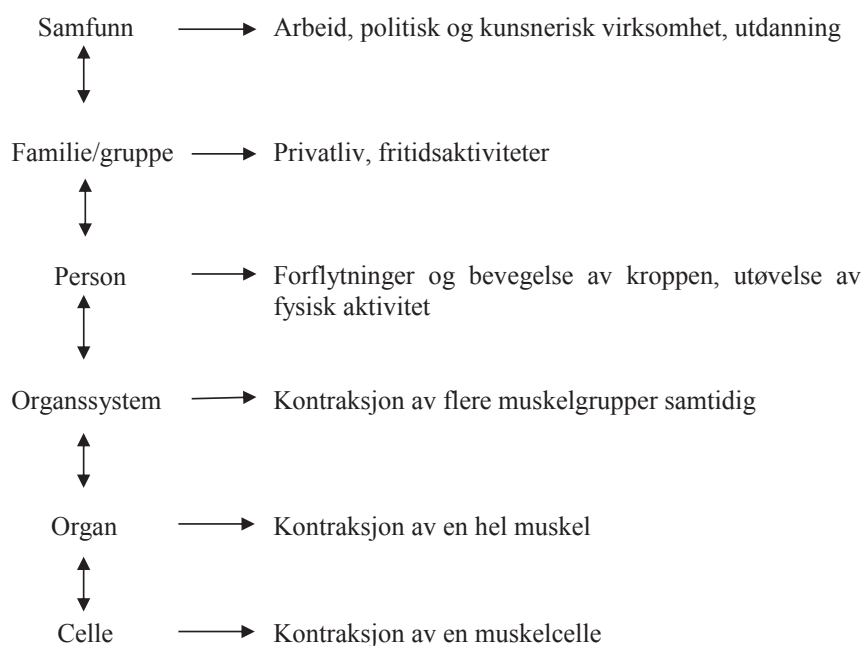


Fig. 2. Den levde kroppens intra- og interpersonlige bevegelser (oversettelse av Swartling Widerström, 2005, s. 74)

Den intrapersonlige delen av bevegelsen er innomkroppslig, og er på nivåene celle, organ, organsystem og person. Den omfatter også den materielle kroppens bevegelser, dvs. at de anatomiske, fysiologiske og mekaniske dimensjonene av kroppslig bevegelse også er med. Med interpersonlige bevegelser menes at kroppslig bevegelse ikke bare består av kjente kroppslige funksjoner som styrke, bevegelighet og utholdenhet, men også er følelse, tanke, intuisjon, estetikk, interaksjon og kommunikasjon. Det som særpreger Merleau-Pontys kroppoppfatning er at kroppen og den kroppslige bevegelse er intensjonal og interpersonal. Det som også utmerker seg, er at samfunnsperspektivet og den sosiale konteksten er alltid nærværende i form av begrepet livsverden, den av menneskets opplevde verden: ”Inom detta

perspektiv flätas således naturvetenskapliga, samhälls- och beteendevetenskapliga, humanistiska och konstnärliga perspektiv på rörelse saman”, sier Swartling Widerström (2005, s. 74).

Innenfor dette perspektivet får begrepet motorikk et begrep i tillegg, nemlig sensorikk (ibid.). I følge Merleau-Ponty er motorikken menneskers opprinnelige intensjonalitet, og det er kroppen selv som begriper og forstår den kroppslige bevegelse. Menneskers bevissthet er derfor ikke et ”jeg tenker”, men et før-kroppslig ”jeg kan”. Dette betyr at kroppslig bevegelse er sensomotorisk, noe som innebærer at begrepene motorikk og sensorikk sammenføres.

Sensomotorikken som kunnskapsfelt inkluderer de såkalte nevrovitenskapene (Swartling Widerström, 2005) Her hører nevroanatomi, nevrofysiologi, nevropsykologi og kinesiologi med. Til sammen forsøker disse vitenskapene å forklare hvordan menneskets nervesystem og psyke integreres med muskler, ledd og leddbånd, og har sammenheng med kroppslig bevegelse. Men disse enhetene har også sammenheng med omgivelsene. Via sansene blir mennesker oppmerksomme på seg selv og om verden (persepsjon). Sanserintrykk tolkes, og kroppslige bevegelser bestemmes av hvilken tolkning det blir og hvilken muskelbruk dette avstedkommer. Dette omfatter også statiske kroppslige stillinger, ikke bare dynamiske kroppslige bevegelser. Motorikken korrigeres eller endres hele tiden i et vekselspill mellom persepsjon og tolkning (Swartling Widerström, 2005). Swartling Widerström illustrerer dette slik:

” På stigen (på vandring i skogen, min parentes) ser jag (perception) en orm (tolkning). Jag ryggar tillbaka och är på väga att vända (sensomotorik) för att gå samma väg jag kommit. Men innan jag hinner vända mig om, ser jag (ny perception) att det inte är en orm, utan en gren (tolkning), som ligger där på stigen. Jag fortsätter då min promenad (sensomotorik) utmed stigen. Under hela detta skeende skickas impulser, som ger vid handen at jag utför de rörelser, jag har intention att göra (feed back) (Swartling Widerström, 2005, s. 75-76).

Selvinnsikt og kunnskapslæring

Kroppsfenomenologien åpner for utvikling av ulike dimensjoner ved kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap. Med basis i Merleau-Pontys menneskesyn, er det mulig å forvente at kroppsøvingslærere framstår som mennesker med mange lag av mening; aller dypest et lag for anonym eksistens, omsluttet av flere lag med inkarnert intensjonalitet og subjektivitet (Bengtson & Løkken, 2004). Ett aspekt er slik kroppsøvingslæreres selvinnsikt: Lærere blir bevisst på sine pedagogiske evner og muligheter, men også begrensninger, utfolder seg og

erklærer seg selv som lærer. Et annet aspekt er læringen av profesjonell kunnskap. Kroppsøvlingslærere lærer nye ting gjennom persepsjon av konkrete situasjoner i egen livsverden hva angår undervisning, og kan videreutvikle den profesjonelle kunnskapen. Det som skjer i persepsjonssituasjoner er at ny erfaring om et fenomen oppstår på bakgrunn av tidligere erfaringer om samme fenomen, blant annet intellektuelle erfaringer (Bengtson & Løkken, 2004). Lærere mottar ny informasjon om kroppsøvlingsundervisningen og knytter den til eksisterende kunnskap om dette fenomenet

Denne læringen har en dialektisk struktur. Med det menes at det ikke er en direkte tillempling av tidligere erfaringer som foregår i persepsjonssituasjonen, men i stedet vokser ny erfaring fram i samspill med tidligere erfaringer. Det er ikke slik at tidligere erfaringer bestemmer betydningen av det konkret persiperte, ei heller er verden vi kjenner gjennom persepsjon dekket av et teppe med teorier og livsanskuelser. Derimot er tidligere erfaringer del av persepsjonen uten at mennesket selv er bevisst på erfaringene alltid, og teorier og livsanskuelser har sitt utspring i livsverden (Bengtsson & Løkken, 2004). Altså vokser erfaringer fram i en livsverden som veksler mellom det bevisste og ubevisste, og subjektive og objektive. Som nevnt kjenner mennesket seg selv kun i kombinasjon av psykisk-fysisk i verden, i følge en fenomenologisk tenkemåte.

Læring av ny didaktisk kunnskap skjer derfor ved at det konkret persiperte, f.eks. i forbindelse med kroppsøvlingsundervisning, tillegges mening i et dialektisk forhold til tidligere didaktiske erfaringer. Dette betyr at ny kunnskap kan forandre mening som er tillagt tidligere erfaringer. Men ettersom erfaringens bevegelse mellom fortid, nåtid og framtid er oppdaget, er ikke dette noe problem (Bengtsson & Løkken, 2004).

Kroppsphenomenologien kan altså danne vitenskapsteoretisk fundament for studier av profesjonell kunnskap. Profesjonell kunnskap er kroppslig kunnskap, selvinnsikt og selverklæring, og erfaringer som levd kropp i en tvetydig livsverden, dermed også kunnskapslæring. Videre beskrives profesjonell kunnskap som didaktisk kunnskap i handling ved hjelp av Molanders teori, som har et annet utgangspunkt enn Merleau-Pontys teori, den praktiske kunnskapstradisjonen, men som altså har vitenskapsfilosofiske tilknytningspunkter til kroppsphenomenologien.

Utledet fra Molanders teori er didaktiske handlinger kjernen i profesjonell kunnskap. Dessuten kan det hevdes at didaktiske handlinger ikke alltid lar seg artikulere presist, simpelthen fordi det ikke er mulig at ord representerer alt ved kroppsøvlingslæreren, som er i dialog med elevene i kroppslig bevegelse. Dette er ikke ulikt Grimens syn på kunnskap av denne typen (Grimen, 2008). Dette er enkelt å kjenne igjen, f.eks. er det vanskelig å artikulere

presist kunnskapen lærere ”utfører” når de demonstrerer ferdigheter i kroppsøvingsundervisningen, i hensikt å være øvingsbilde for elevenes ferdighetsinnlæring. Samtidig er det mulig å finne Merleau-Ponty inne i begge disse forhold. Dette viser seg ved at kunnskap i handling er i stadig bevegelse; i veksling mellom innlevelse og distanse, mellom handling og refleksjon, mellom del og helhet, mellom tillit og kritikk, altså levende kunnskap. Denne bevegelsen har en dialogisk struktur, som har sine røtter både i klassisk filosofi, blant annet Merleau-Pontys teori, og nyere hermeneutikk. Forbindelsen til Merleau-Ponty forsterkes gjennom vektleggingen av det kroppslige aspektet.

Dette skal omhandles mer, men først til Molanders kritiske utgangspunkt for teorien.

Kritisk utgangspunkt

I Molanders kunnskapsteori finnes ikke kunnskap først og fremst i en eller annen språklig formulering, men i virksomheten å gjøre og gjennomføre oppgaver innenfor respektive yrkestradisjoner, som nevnt tidligere. Teorien er tydelig orientert mot menneskelige handlinger der verbale utsagn har en mindre framtrædende rolle.

Molanders teori har et kritisk utgangspunkt. Molander hevder at vestlig filosofisk og vitenskapelig tradisjon har vært innrettet i høy grad mot kunnskapens formulerte side: påstander og teorier av ulike slag. Kunnskap betraktes som en form for tro eller overbevisning, som på et vis stemmer overens med hvordan det er i virkeligheten. Molander er kritisk til dette, og mener det er på sin plass å nærme seg begrepet kunnskap på en annen måte. Molander presenterer tre uttrykksformer for begrepet kunnskap, som representerer hovedlinjer i reaksjonen mot den kunnskaps- og vitenskapstradisjon som setter det artikulerede eller den artikulerbare viten fremst. Blant de tre er kroppen ett av uttrykkene. De to andre er kulturen og handlingene. Molander hevder at kunnskap bør forstås i en vid betydning. Kunnskap skal innbefatte alle ulike former for kunnen, kyndighet, innsikt og dømmekraft.

Molanders teori gir grunnlag for å utforske profesjonell kunnskap i et perspektiv som ikke er mye anvendt i kroppsøvningsforskningen hittil. Sentralt i teorien er at kunnskap har en betydningsfull handlingskomponent, og at kunnskapslæringen har en dialogisk grunnstruktur, ikke ulikt Merleau-Ponty's teori, og bygges på erfaringer. Tidligere studier har vist at lærernes egne praksiserfaringer er den viktige kilden til profesjonell kunnskapslæring, og at profesjonell kunnskap bygger på erfaring fra praksissituasjoner, som tidligere nevnt, men Molanders teori gir et nytt perspektiv i forskningen. Molanders teori om refleksjon *i og over*

handling kan anvendes for å tilføre nye ting i forståelsen av profesjonell kunnskapslæring spesielt.

Imidlertid er det noe ved kroppsøvingslæreryrket som bryter med Molanders teori. To forhold vil bli belyst. Det ene er om lærerens profesjonelle kunnskapslæring i interaksjon med viktige andre personer i skolemiljøet. Det andre er om refleksjonen i lærerens didaktiske handlinger. Disse forholdene belyses mot slutten, først gjøres nærmere rede for profesjonell kunnskap i lys av Molanders teori.

Fra spørsmål til svar, og fra oppgave til løsning

Generelt karakteriseres kunnskap i handling ved at den skapes og opprettholdes gjennom forbilder, personlig erfaring og øving. Det er relativt uproblematisk å plassere kroppsøvingslæreryrket i tilknytning til en praktisk kunnskapstradisjon. Kjernen i kunnskap i handling finnes ikke i en eller annen språklig formulering, men i å gjøre og gjennomføre oppgaver. Kunnskapen er levende, det vil si; kunnskap avtegner ikke, men leder fra spørsmål til svar og fra oppgave til oppgaveløsning.

En viktig del av mange yrkesutøveres yrkeskunnskap er å forme spørsmål og oppgaver ut fra en i begynnelsen uklar og diffus situasjon. Fordi mange yrkesutøvere ikke møter spørsmål å svare på eller oppgaver å løse som er eksakte og veldefinerte i sitt yrkesliv, blir en viktig del av deres kunnskap å skape spørsmål og oppgaver selv ut fra forutsetninger som er utydelige og innenfor et rammeverk som er løst. Så er det også for kroppsøvingslærere.

Kroppsøvingslærerarbeidet består av å definere problemer i forbindelse med undervisningen, og formulere oppgaver som skal løses. Kroppsøvingslæreres hovedoppgave er å overveie didaktiske forhold og treffe beslutninger, som gir gode læringssituasjoner for elevene. Læreren opplever autonomi og en frihet til å foreta egne didaktiske beslutninger, selv om lovverk, nasjonal læreplan, lokale planer og fysisk-materielle og organisatoriske betingelser styrer beslutningene til en viss grad. Kroppsøvingslærere møter altså ikke spørsmål å svare på eller oppgaver å løse som er eksakte og veldefinerte, men de må lage spørsmål og oppgaver selv. Profesjonell kunnskap blir på denne måten didaktisk kunnskap i handling, som ikke avtegner noe, men som leder fra didaktiske spørsmål til didaktiske svar og fra didaktisk oppgave til didaktisk oppgaveløsning.

Men det er åpenbart at kroppsøvingslærere lever i et spenningsforhold mellom klare spørsmål og klare oppgaver – og dermed styring - og autonomi og frihet, som gir

valgmuligheter og rom for handling. Det er også åpenbart at lærere blir satt på prøve når det gjelder å regulere spenningsforholdet, fordi det i lengden blir vanskelig å leve med enten ekstrem styring eller ekstrem frihet. Lærerens behov og ønsker – i de ulike situasjoner – bestemmer vel som regel hva som betraktes som ideelt spenningsnivå.

Kunnskap som stadig blir til

Kunnskapens forankring i spørsmål-svar og oppgave-oppgaveløsning må imidlertid kompletteres. Spørsmål-svar og oppgave-oppgaveløsning må føres i forbindelse med begrepet forståelse, og en må skjønne hva som skjer da. Forståelse er nemlig ikke skilt fra kunnskap, hevder Molander. Og ingen forståelse er ubetinget, all forståelse krever førforståelse. Dette betyr at forståelseskrevet, som er formulert som spørsmål-svar og oppgave-oppgaveløsning, må kompletteres med å si at spørsmål har sin bakgrunn i førspørsmål og førundring, og at en oppgave forutsetter en forståelse av de føroppgaver som fra før eksisterer i samfunnet og tradisjonen.

Førspørsmål, førundring og føroppgaver blir på denne måten en side av åpenheten og ens orientering mot verden. Dette betyr at kunnskapen ikke har noen begynnelse eller slutt. Den har hele tiden allerede begynt. Og det gjenstår hele tiden å fortsette den. Læringsprosessen blir med andre ord en kontinuerlig prosess.

Profesjonell kunnskapslæring i kroppsøving er slik å forstå en kontinuerlig prosess. Lærere utvikler kunnskapen ved at de stadig gjør didaktiske handlinger, ettersom de underviser med jevne mellomrom, og; de utvikler seg i kjølvannet av at de opplever, erfarer og reflekterer over egne didaktiske handlinger. Hele tiden er kunnskapsutviklingen forbundet med yrkestradisjonen de står i, og kunnskapen utvikles ofte med små steg. De erkjenner framfor alt at ervervet kunnskap kan få konsekvenser for senere undervisningsforløp, ved at opplegg endres. Profesjonell kunnskap blir dermed kunnskap som stadig blir til.

Førforståelsen danner bakgrunn for overveielser og beslutninger som lærere foretar vedrørende undervisningen. Valg av mål, innhold, arbeidsmåter og vurderingsformer kan ikke forstås løst fra førforståelsen om disse forhold. Samtidig er førforståelsen en forutsetning for overveielserne omkring den forestående, konkrete undervisningen, fordi førforståelsen er en oppsamling av sansninger, opplevelser og erfaringer, samt refleksjoner som er relevante. I følge Molander er førforståelsen noe som orienterer lærere mot noe. Førforståelsen leder fra spørsmål til svar og fra oppgave til oppgaveløsning, i den praktiske kunnskapstradisjonen

lærere står. Spørsmålene har igjen sin bakgrunn i førspørsmål og forundring i tradisjonen, og oppgavene har sin forankring i de førøppgaver som fra før eksisterer i denne tradisjonen.

Men førforståelsen rommer også svarene på førspørsmålene og løsningene på førøppgavene. Dette blir den didaktiske kunnen lærere tar med seg. De lagrer dette, og lar det bli kunnskapsbasen for ny undervisning. Men kunnskapsbasen gjennomgår hyppige revisjoner, ettersom de underviser ofte. Og de må regne med at noe forsvinner, blir glemt eller erstattet av noe nytt som er bedre. De må også regne med at noe blir tilslørt eller skyggelagt, og dermed får en mindre framtreddende posisjon.

Læring på basis av ikke-dualistisk kroppoppfatning

Molander står for et syn som overskrider kartesiansk dualisme i synet på kroppen, i tråd med f. eks. Annerstedts syn, som tidligere er beskrevet, og at kunnskapslæring må forstås på basis av en ikke-dualistisk kroppoppfatning. Det er som levende kropper at mennesker er, handler, reflekterer og lærer, hevder Molander. Molanders ikke-dualistiske synspunkt sammenfaller med et kroppsfenomenologisk synspunkt, som også har forestillingen om den levde kropp som fundamental; kroppen som tilgangen til å erfare verden, kommunisere med den, og lære av den.

Dette innebærer at lærere i kroppsøving gir kroppen betydning gjennom arbeid med egen kroppslighet, dvs. kroppsgrenser, kroppsopplevelser og bevegelsesmåter, samtidig som de åpner for refleksjon gjennom kroppslighet. Lærere vil ha innsikt om hvem de er, men også om hvem de lar elevene være, og hvem de selv blir i forhold til elevene. Dette betyr at de gir seg selv betydning, samtidig som de er åpen for elevenes kroppslighet, som rører seg ved de samme forhold, men på en annen måte. Lærere deltar i en kroppslighet med oppmerksomhet, og de åpner seg for refleksjon; om seg selv, om elevene og om dem sammen, og de lærer noe om egne didaktiske handlinger innenfor denne konteksten.

Hva som legges i refleksjon og læring, må altså forstås og befestes i en kroppslig sammenheng. Det handler om læring av ”taus kunnskap”, der ord bare kan vise vei. Kroppslighet må tas på alvor dersom en skal forstå didaktisk kunnskapslæring. Og det betyr å ta kroppslig væren på alvor: ”Handling får inte avgränsas så snävt at varande utesluts, då kvarstår bara en målstyrd, objektinriktad handling”, hevder Molander (1996, s. 29).

Når gammel vane ikke er vond å vende

Vaner, rutine og tradisjon er sentralt i den praktiske kunnskapstradisjonen. Vaner, rutine og tradisjon gir sikkerhet i kroppsovingundervisningen. Når lærere føler sikkerhet, er de trygge på at didaktiske beslutninger i planleggingen er riktig og fører fram (til læring for elevene). Rett nok kan de ta feil, men sikkerhet gir mulighet til økt variasjon og frihet underveis i undervisningsprosessen, større rom for kreativitet og spontanitet - uten at de risikerer elevenes læring - og de får evne til å se dersom undervisningen ikke fungerer. Gammel undervisningsvane blir således ikke vond å vende, fordi de får utsikt til ny læring for elevene. Vanemessige handlinger, rutine og undervisningstradisjonen setter dem i gunstige situasjoner der de kan improvisere, sammen med elevene, til elevenes fordel; til opplevelser, erfaringer og kunnskap som ellers ville vært utenfor rekkevidde for elevene. Muligheten til økt oppmerksomhet kommer gjennom vaner, rutine og tradisjon; de kan oppdage ting de ikke har kunnet se tidligere. De kan bli bedre i stand til å forstå hver enkelt elev i sin aktivitet i undervisningen der og da, og gå inn i elevenes verden med de skoene elevene selv har på. Deres førforståelse av undervisningen er da på et avansert nivå, og de kan gi elevene respons som er troverdig, og som er til hjelp i elevenes læringsbestrebelse.

På den annen side er det åpenbart at vaner, rutine og tradisjoner kan stå i veien for kunnskapslæring, f.eks. hvis de klammer seg fast til gitte regler for handling (og tenkning) bare fordi det er tradisjon eller rutine, og ser bort fra om det er bra eller ikke ut fra andre synsvinkler. Tidligere lærergenerasjoners profesjonelle kunnskap bør ikke undervurderes, men må heller ikke kalles kunnskap bare av respekt for de eldre og tradisjonen.

Det er kroppsovingstradisjonen, i videste mening, som bestemmer eller bærer førforståelsen. I hvilken utstrekning tradisjonen stenger yrkesutøvere inne har blitt diskutert mye, sier Molander. Han tror imidlertid at en slik formulering leder tankene på avveie. En tradisjon innebærer ikke minst en åpenhet mot verden, og dermed en åpenhet for læring.

Molander underbygger dette med å si følgende: Kunnen er en form for oppmerksomhet, oppmerksomhet i handling. Livsverden særpreges i høy grad av at den ikke gis oppmerksomhet. Den består nesten definisjonsmessig av de handlinger og oppfatninger som er så innlysende at de ikke merkes. Det samme kan sies om tradisjonen – tradisjon og livsverden dekker delvis samme sak, men tradisjonen vektlegger det som overføres fra en generasjon til en annen på en slik måte at en eller annen identitet opprettholdes. Altså blir problemstillingen denne: livsverden og tradisjon er knyttet til det som ikke gis

oppmerksomhet, kunnskapslæring er knyttet til oppmerksomhet. Er det mulig å finne vei ut av dette problemet?

Ikke uten å legge igjen spenninger etter seg, men det er mulig å komme et godt stykke på vei. Vanene, rutinen og tradisjonen gjør oppmerksomhet mulig gjennom å ta over det som kalles å ”gjøre av vane” og rutinemessig tenkning. Vaner, rutine og tradisjon gir sikkerhet i handlingene. Det en gjør, lykkes ofte. (Rimeligvis må vi si at det vi gjør også mislykkes noen ganger). Sikkerheten i handlingen er en sentral del av kyndigheten i yrket. Sikkerheten gir mulighet for økt frihet og variasjon i handlingen; den gir trygghet til å gå ut over ”standardrutinen”, og gir dermed økt mulighet for oppmerksomhet – og fører altså til; fortsatt kunnskapslæring.

Molander påpeker at sikkerheten er en forutsetning for å lære av å mislykkes, i betydningen at en der i gjennom kan - og våger - gå videre. Grenser kan gis oppmerksomhet, og en tør å utfordre seg selv - med kalkulert risiko for å mislykkes. Gamle vaner og rutiner kan dermed brytes, og tradisjoner kan overskrides. Det er derfor åpenbart at vaner, rutine og tradisjon ikke står i noen enkel motsats til oppmerksomhet og kunnskapslæring, men heller utgjør forutsetninger som er viktig for videre læring.

Lærere opparbeider altså en sikkerhet i sine didaktiske handlinger gjennom erfaring. Dette gir grunnlag for (fortsett) kunnskapslæring, i og med at de lar handlinger bli rutinemessige, og dermed kan øke oppmerksomheten på ting de ikke har sett så godt tidligere. Vaner, rutine og tradisjon blir på denne måten åpenhet mot verden, og dermed det nyrøvende og utradisjonelles forutsetning, på samme måte som sikkerheten blir kunnskapslæringens forutsetning.

Refleksjon *i* og *over* didaktiske handlinger

Molander er interessert i å finne ut hvordan læring foregår innenfor den praktiske kunnskapstradisjonen. I et hovedpunkt i teorien omhandler han begrepet den reflekterte praktiker, som for øvrig er i stor grad i samsvar med Schöns begrep den reflekterte praktiker. Molanders tenkning er relevant for kroppsøvlingslæreryrket. Didaktisk kunnskapslæring er refleksjon *i* didaktiske handlinger, men også en følge av refleksjon *over* didaktiske handlinger.

Molander stiller spørsmålet hvordan komponentene som utgjør basis for kunnskap i handling – eksempler, bilder, tolkninger og handlinger – ”finnes der” og ”virker” i handlinger.

Svaret han gir er; gjennom læringen, i utdanningen og deretter i yrkespraksisen. Og de holdes på plass ved at lærere selv anvender dem i handling, eller ved at de anvendes som felles forbilder og referanserammer innom et virksomhetsområde. Slike felles forbilder eller referanserammer samles, og bevares, mange ganger i bøker og andre former for dokumentasjon, men først og fremst i selve handlingene. Anvendelsen av komponentene viser seg i siste instans ved at de henviser til begrunnelser for handlinger innen virksomhetsområdet – hvilket ikke nødvendigvis betyr at komponentene beskrives; de kan formidles gjennom eksempler og gestaltninger. Kort sagt har komponentene som utgjør basis for kunnskap i handling en normerende funksjon, og gjennom det en regulerende rolle i praksisen som helhet.

Hvordan lærer så mennesker seg ting innenfor et virksomhetsområde? Jo, de lærer ved simpelthen å gjøre tingene. En kroppsøvingslærer vil følgelig lære å undervise gjennom å faktisk undervise. Og gjennom å undervise, lærer læreren mer om hvordan man gjør ting på en stadig bedre måte. Dette er å være del av aktiviteten. Og det er viktig, mener Molander; forståelsen av hva man gjør og hva som må til for å gjøre ting bedre, må komme innenfra virksomheten. Det forutsetter en deltagerposisjon.

En viktig del av praktikerens kompetanse består i å kjenne igjen ulike situasjoner og kunne se og bedømme, se og bedømme hva noe er, fra en deltagerposisjon, sier Molander. Dette kan være å kjenne igjen situasjoners framturen, eller ”ansikter”. Ofte skjer gjenkjennelsen umiddelbart. Dette er refleksjon i handling. Mange ganger er det knapt tid til å tenke over en situasjon før neste oppstår. Bedømmelsene er ofte normative; situasjonene kan være bra eller dårlige, eller handlingene i situasjonene kan være riktig eller feil. Bedømmelser og gjenkjennelser er ofte en og samme sak. En kjenner igjen noe som noe av et visst slag, som bra eller dårlig, riktig eller feil.

Blander inn gjetninger

Imidlertid kan det kroppsøvingslærere får med seg fra hver situasjon i undervisningen være uklare erindringer, ettersom sosial interaksjon i kroppsøving foregår raskt. Tiden til å fange opp hva som faktisk skjer, er kort. Den form for refleksjon som når lærere midt i en interaksjon med elevene, er kortfattet og upålitelig, som nevnt tidligere. Det lærere husker fra disse øyeblikkene, fremstår ofte som ”rekonstruert” (Steinsholt, 2004) – i den forstand at de ikke gjenkaller de reelle situasjonene presist, men blander inn gjetninger om hva som egentlig

skjedde. Det de gjør til gjenstand for refleksjon i ettertid er med andre ord usikkert, og har en karakter av å være flytende. De må derfor være selvkritiske og oppmerksomme på at erfaringene kan heftes med tvil.

En annen ting er at det kan være vanskelig å bare se virksomheten gjennom egne øyne. Da kan andre personer være viktige, for å trene oppmerksomheten på hva som virkelig skjer, og hva den lærende i virkeligheten gjør. Det paradoksale ved læring er at en nybegynner fra starten ikke kan forstå hva en trenger å lære seg, det kan en bare forstå gjennom å lære selv, hevder Molander. Og lære seg selv kan en bare ved å begynne å gjøre det en ennå ikke forstår. Læring forutsetter med andre ord at den lærende frivillig legger eventuell skepsis til side. Nybegynneren må stole på andre som behersker det som ønskes lært. Dette paradoksale er imidlertid ikke et virkelig paradoks. Det er en ”god sirkel”. Men hos Molander får den en spesiell asymmetrisk karakter, ved at en person (læremesteren) er erkjent mer kyndig en den andre (nybegynneren).

I selve læringen, når det går bra, ligger også en (økende) kyndighet i å veksle oppmerksomheten mellom egen handling og hva andre personer gjør. Dette skjer samtidig med at et begrepsapparat – ett felles språk bygges opp. Den kyndige som har lært seg denne vekslings som innlæringsmetode, har lært seg å lære (innen det aktuelle virksomhetsområde). Det gjør at den kyndige kan fortsette å lære, gjennom å veksle oppmerksomheten mellom sine egne handlinger (og sin egen kunnskap i handling) og andres handlinger.

Dette betyr: Kroppsøvingslærere lærer først og fremst nye ting om undervisning ved å undervise selv. Dersom lærere fordyper deg i undervisningen og blir en ”deltaker” i handlingene, skapes en god forutsetning for å forstå hva de gjør gjennom at de er i en deltakerposisjon. De lærer ved å veksle oppmerksomheten mellom egne didaktiske handlinger og andres handlinger. Men de må være selvkritiske og varsomme, fordi de ikke rekker å få med alt som skjer rundt deltagelsen, og blander inn gjetninger om hva som faktisk skjedde i situasjonene de deltok i. Dog, etter å ha fått erfaring, kan de være i stand til å se og bedømme situasjoner som det de er; dårlige eller gode, feil eller riktige handlinger, slik at gjetningen reduseres. Dette kan de dra nytte av, umiddelbart, men også når senere undervisning skal planlegges.

Annerledes symmetri

Men, det stemmer ikke at læreres tilegnelse av profesjonell kunnskap har en asymmetrisk karakter på den måten Molanders beskriver. Symmetrien er annerledes. Typisk for kroppøvingssituasjonen er nemlig at kroppøvingslærere er den kyndige (i forhold til elevene), og det er sjelden at noen læremester er til stede for kroppøvingslærere. Dermed oppstår noe som bryter med Molanders teori. (Unntak kan være når flere lærere samarbeider om undervisningen, og den ene læreren er mer kyndig enn de andre og får en rolle som en slags pedagog, eller mentor, for de andre. Men for det meste er det ingen læremester til stede.) Læringens asymmetriske karakter blir altså annerledes enn i et læremester-nybegynnerforhold, som er det Molander tenker på når han beskriver den kyndiges rolle i forhold til den ukyndige. Det blir motsatt, ettersom kroppøvingslærere selv er i den kyndiges rolle. Hvordan skal det da forstås at profesjonell kunnskapstilegnelse foregår ved at lærere veksler oppmerksomhet mellom egne didaktiske handlinger (og egen kunnskap i handling) og det andre personer gjør?

Utvilsomt må elevene dras inn i sammenhengen. De er viktige andre personer i kroppøvingen. Hva er det elevene gjør, som kan ha betydning for at kroppøvingslæreren lærer noe nytt om det å undervise? Jo, elevene foretar seg noe som fungerer som et svar på oppgaver lærere gir. Elevenes svar, som er i form av kroppslige bevegelser i stor grad, er respons på lærerens didaktiske handlinger, og fungerer som nettopp det. Men de er av viktig betydning, fordi de gir grunnlag for refleksjon og korrigeringer i undervisningen. Fordi lærere kan se om bevegelsene representerer læring av noe slag, gir alle svar lærere mottar og samler, grunnlag for eventuelle nye didaktiske strategier.

Det er mulig å se på denne vekslingen, mellom lærerens didaktiske handlinger og elevenes respons, som en læringsprosess, for lærere, så vel som for elevene. Og det er mulig å se et fenomenologisk drag over det hele, i form av den dialogiske struktur. Rett nok lærer de ulike ting, men i bunn og grunn forløper prosessen ganske likt. Den kan forløpe problemfritt. Vekslingene er rytmisk, og prosessen flyter jevnt. Kanskje flyter den hurtig av sted. Men den kan også være problemfylt, med rytmebrudd og treg flyt. I den problemfrie prosessen leder det fram til at læringsmål nås for eleven ganske raskt. Lærere erfarer da noe positivt, tilegner seg en (ny) oppskrift på didaktisk suksess, og oppnår personlige, yrkesmessige læringsmål. Mens den problemfylte prosessen innebærer lenger tid før eleven når sine læringsmål, om de i hele tatt nås. Tilsvarende kan lærere da oppleve usikkerhet omkring egen didaktisk kyndighet,

og det blir vanskeligere å nå personlige, yrkesmessige mål. Helst er det i praksis kanskje kombinasjoner av takt og utakt, hurtig og langsom flyt, didaktisk sikkerhet og usikkerhet, mens den yrkesmessige måloppnåelse er noen ganger hel, noen ganger bare delvis.

Om refleksjon *over* didaktiske handlinger i tilknytning til slike prosesser, hevder Molander: En utviklende refleksjonsprosess, som altså gir læring, fordrer en veksling mellom å konfronteres med hva kroppsøvingslærere gjør og hvem de er – speilet gjennom hva som skjer i undervisningssituasjonen og hvordan andre (elevne) ser det og møter det – og ettertanke, da saker kan tre fram, og de kan se dem i en større sammenheng. Det å gjøre og samtidig være oppmerksom på hvordan andre møter det de gjør og responderer på dette, kan skape, i hvilket tilfelle som helst, en slik refleksjon. Kunnskapslæringen har altså en dialogisk grunnstruktur, ved at læreres didaktiske handlinger får elevenes respons, som skaper refleksjoner hos lærere over hva som fungerer bra eller dårlig, og hva som må til for å gjøre det bedre til neste gang.

Slutter ikke å lære

Molandere teori skiller seg fra andre teorier i synet på den kyndiges (ytterligere) læring, blant annet Dreyfus og Dreyfus' teori om skikkelighet og tilegnelsen av skikkelighet, det såkalte Dreyfus-skjemaet (Dreyfus & Dreyfus, 1986). Molander er kritisk til Dreyfus og Dreyfus særlig på ett punkt, som omhandler ekspertens læring, eller den kyndiges læring, for å bruke Molanders term. I følge Dreyfus og Dreyfus resonnerer ikke eksperten, eksperten tenker ikke. Eksperten reagerer umiddelbart i en situasjon, fordi han vet hva han skal gjøre. Situasjonen framtrer som en hel situasjon for eksperten, og han ser helheten med det samme. Eksperten kan umiddelbart kjenne igjen situasjonen uten å analysere eller resonnere, og han reagerer direkte og instinktivt. Og det er nettopp det som gjør ham til ekspert, i følge Dreyfus og Dreyfus. Det er bare den som ikke er ekspert som må analysere og tenke.

Dette kan ikke være riktig, innvender Molander. For dette betyr at en ekspert har sluttet å lære seg nye ting. Og det finner Molander vanskelig å akseptere. Intelligent handling – det Molander kaller kunnskap i handling – er modifikasjoner av forrige handlinger av samme slag, det er ganske sjelden at handlingen er en ren kopi av tidligere handlinger. Den handlende, den kyndige, lærer altså hele tiden, og slutter ikke å lære. Det er faktisk slik at en dyktig praktiker, en ekspert i sitt fag, ikke instinktivt reagerer på situasjoner som umiddelbart kjennes igjen som hele situasjoner. Tvert om forholder han seg til vanskelige spørsmål, og

han må ta stilling til en serie problemer, ofte på kort tid, og han handler. Derfor er det feil å si at ekspertens handlinger bare er instinktive reaksjoner, som ikke fører med seg noe i ettertid i form av ny erfaring og læring. En ekspert skal ikke bare kunne mye, han slutter ikke å lære noe nytt. Dette finner Molander vanskelig å innplassere i Dreyfus og Dreyfus' teori uten at den brister. Læring og ekspertkompetanse er atskilte i deres skjema.

Sammenfatning

Kroppsøvingslæreres didaktiske beslutninger har betydning for det faktiske undervisningsresultatet i kroppsøving. Merleau-Pontys og Molanders teorier gir grunnlag for å vinne innsikt om denne personlige og individuelt forskjellige og komplekse lærerkunnskapen. Molanders kunnskapsteori åpner på sitt eget vis for ny forståelse, men passer også sammen med Merleau-Pontys teori. I dette samlede perspektiv vokser det fram en oppfatning av at profesjonell kunnskap er levende og kroppslig kunnskap. Den blir stadig til, den leder videre, og er noe som læreren "utfører", gjennom didaktiske handlinger, som er sammensatt av både verbale utsagn og rene fysiske handlinger. Begrepet førforståelse (av undervisning) er ført fram som grunnlaget for didaktiske beslutninger. Erfaringer gir en stadig mer avansert førforståelse, som kan være nyttig. Lærere utvikler vaner og oppøver rutine, som gir sikkerhet i den didaktiske handling. Dermed kan nye ting læres ved at oppmerksomhet gis til det som ikke har fått oppmerksomhet tidligere. Kunnskapslæringen har en dialogisk grunnstruktur, som henviser til vekslinger med et umiskjennelig Merleau-Ponty'sk drag over seg; konkret i interaksjon med elevene i kroppsøvingundervisningen, og på et abstrakt plan mellom psykisk og fysisk, subjekt og objekt i egen livsverden angående kroppsøvingen. Læring av (ny) didaktisk kunnskap skjer i vekslingen mellom egne didaktiske handlinger og elevenes respons i form av kroppslige bevegelser, det konkrete, læreren erfarer hva som fungerer bra eller dårlig, og tar stilling til eventuelle nye didaktiske handlinger. Men læring skjer også i vekslingen mellom psykisk og fysisk, subjekt og objekt.

Molanders kunnskapsteori og Merleau-Pontys teori kan anvendes for å utvikle forskningen på profesjonell kunnskap i kroppsøving, og kan være til hjelp for å bygge ut det ontologiske og epistemologiske fundamentet i forskningsfeltet. Teori om profesjonell kunnskap i handling, som Molander og Merleau-Ponty bidrar til å bygge opp, er relevant for å utforske hvordan en kan forstå læreres didaktiske handlinger og profesjonelle kunnskap. På noen punkter, som angår profesjonell kunnskapslæring, må det imidlertid gjøres presiseringer når

det gjelder Molanders bidrag; kunnskapslæringens asymmetriske karakter er annerledes, ettersom kroppsøvingslærere ikke er i den ukyndiges, men i den kyndiges rolle (overfor elevene). Kunnskapslæringens dialogiske struktur på dette planet er dermed ulik. Og refleksjon *i* didaktisk handling er ikke så uproblematisk som en kanskje skulle tro, fordi refleksjonen som når lærere midt i interaksjonen med elevene er kortfattet og upålitelig.

10. Sammenfatning av del II

Gjennom del II har det blitt forsøkt å belyse den profesjonelle kunnskapen ved å gå inn på ulike teorier. Blant annet er det ved hjelp av nyere profesjonsteori (Grimen, 2008) blitt beskrevet at den profesjonelle kunnskapen i kroppøving er praktiske synteser, og ikke teoretiske sammenbindinger, samt indeksert kunnskap, dvs. at den peker på lærere som bærer kunnskapen og på brukssituasjonene kunnskapen fungerer i. Denne kunnskapen er praktisk-pedagogisk, og holder hus i kroppen til lærere, som instruerer og igangsetter elever i fysisk aktivitet, underviser, kommuniserer og veileder elever i skolen i ulike aktiviteter. Kunnskapen peker på læringsituasjonene for kunnskapen, brukssituasjonene og kunnskapens formålsretning. Det er også gjort rede for tre ulike vitenskapelige felter som kan brukes i studier av profesjonell kunnskap, dvs. feltene kunnskap i handling, kroppens fenomenologi, og interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer. Disse feltene har både vitenskapsfilosofiske og epistemologiske felleselementer.

Disse teoriene gir grunnlag for å forstå - og studere - den profesjonelle kunnskapen i kroppøving på innsiktsfulle måter. De er anvendbare med tanke på pedagogikkens forskningsområde og på kroppøvlingslæreryrket, som kan plasseres både i en praktisk kunnskapstradisjon, i en relevant tilknytning til både kroppens fenomenologi og begrepet interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer, samt nyere profesjonsteori. Fruktbare ideer kan dermed utvikles og studier kan foretas. Molanders teori hjelper til med å få fram at profesjonell kunnskap i kroppøving forstås som praktisk og handlingsorientert kunnskap, eller didaktisk kunnskap i handling, mens kroppens fenomenologi understøtter at den profesjonelle kunnskapen har sitt rotfeste i kroppøvlingslæreres livsverden, er personlig og individuelt forskjellig, og i stadig utvikling (levende). Arnolds teori hjelper til med å få fram at kunnskapen er interpersonlig og intersubjektiv, og står i en spesiell tilknytning til spesielt elevene i skolen. Grimens teori hjelper til med forstå at kunnskapen er praktisk begrunnet og indeksert kunnskap, og ikke minst fronesis.

Imidlertid er det visse begrensninger ved disse teoriperspektivene. Ett av disse er påpekt i forbindelse med Molanders teori; kunnskapslæringens asymmetriske karakter er annerledes, og refleksjon i didaktisk handling er ikke så uproblematisk som en kanskje skulle tro. En begrensning forøvrig er at de tre førstnevnte teoriene (dvs. Molander, Merleau-Ponty og Arnolds teorier) egner seg bare i begrenset grad til å forstå, studere og utdype den profesjonelle kunnskapens formålsretning, dvs. hva og hvem kunnskapen fungerer overfor og på hvilken måte. Lærere i kroppøvlingsfaget ivaretar, forvalter og formidler verdier som

kroppøvningsfaget er tuftet på, som nevnt tidligere, og sørger for at fagets kunnskaps- og ferdighetsstoff overføres til elever. Læreres hovedoppgave omfatter didaktiske overveielser og planlegging og praktisk gjennomføring, som innbefatter praktisk kunnskap, vurderingsevne og dømmekraft i undervisningssituasjoner, til beste for elevers læringsprosesser. For å få med dette perspektivet, må det hentes bidrag fra annet hold. I denne avhandlingen brukes nyere profesjonsteori med sikte på dette, dvs. teori om praktiske synteser og indeksering (Grimen, 2008). I denne forbindelse er det blitt framhevet at den profesjonelle kunnskapen ikke finnes for sin egen skyld i første rekke, men derimot i tjeneste for andre, spesielt til elevers beste i skolen, og det er videre blitt presisert at kunnskapen fungerer på vegne av et fag skolen, som representerer verdier som inngår i hele skolens virksomhet. Det er også blitt beskrevet på hvilken måte kunnskapen fungerer overfor elevene, dvs. i form av kyndighet og praktisk klokskap, som er sentrale elementer i teori om den profesjonelle kunnskapen forstått som praktiske synteser og indeksert kunnskap.

Del II danner det teoretiske fundamentet for den empiriske undersøkelsen i del III. Videre i avhandlingen blir altså de tre ulike vitenskapelige feltene, samt nyere profesjonsteori, brukt som fundamenter for studier av den profesjonelle kunnskapen i kroppøving, med de begrensninger som her er gjort rede for, men også med de muligheter som tross alt er ganske store.

Videre i avhandlingen blir det gjort rede for en empirisk undersøkelse som belyser læreres tolkning av elevers bevegelsesglede og skjuleteknikk i timene, altså atferd som er relativt lett å tolke eller ganske vanskelig å forstå betydningen av, pedagogiske perspektiver i forbindelse med dette, f. eks. pedagogisk kraft i situasjoner der didaktisk handling står sentralt, samt læreres profesjonelle kunnskapslæring og identitetsutvikling.

Del III Empirisk undersøkelse

Innledningsvis gis nærmere innføring i den grunnleggende ideen bak undersøkelsen, samt spørsmål og temaer som jeg tok opp til nærmere diskusjon i individuelle intervjuer og fokusgrupper. Videre gjør jeg rede for metodiske overveielser i tilknytning til studien, undersøkelsens posisjonering i et vitenskapelig og metodologisk terreng, min framgangsmåte i forskningsprosessen, hvilke spørsmål jeg stilte og hvilke temaer jeg belyste, og hvorfor jeg spesielt valgte å bruke intervjuer og fokusgruppe. Herunder gjør jeg også rede for hvilken plass og funksjon undersøkelsen har i det totale forskningsprosjektet. Jeg gjør rede for min rolle som forsker i møtene og diskusjonene med lærerne i intervjuene og fokusgruppene, samt mitt arbeid i analyse- og tolkningsprosessen. Etter dette gjenfortelles intervjuene og fokusgruppene med tanke på bevegelsesglede og skjuleteknikk, hvorpå temaet undervisning som tolkningsprosesser tas opp til drøfting og utdypes. Videre gjenfortelles intervjuene og fokusgruppene med tanke på profesjonell kunnskap som vanskelig lar seg utsi på en presis måte. Her trekkes spesielt fire historier fram i lyset. Til slutt gjenfortelles og drøftes data om læring av profesjonell kunnskap et fenomenologisk og praksisrelatert lys. Undersøkelsen sammenfattes i en oppsummering helt til slutt, før det foretas en sammenfattende sluttdiskusjon i avhandlingens siste del.

11. Den grunnleggende ideen, spørsmål og temaer

Jeg gikk inn i forskningsprosjektet med et åpent syn på begrepet profesjonell kunnskap. Jeg lot meg inspirere av fenomenologi, spesielt Merleau-Ponty's kroppsfenomenologi, videre av Arnolds litteratur om interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer, samt Molanders teori (Molander, 1996), og valgte å gå videre i forskningsprosjektet på basis av dette. Jeg rammet inn noen felter som jeg ønsket å belyse, og bestemte meg for å ta kontakt med lærere som praktiserer og underviser i skolen i kroppøving. Jeg bestemte meg også for å legge opp forskningsarbeidet som bevegelser mellom såkalte teoretiske og empiriske "forståelsessjikt", der lærere i skolen spilte en viktig rolle, i en dynamisk prosess framover mot innsikt og forståelse. Jeg hadde til hensikt å undersøke og dyrke visse ideer og forestillinger om profesjonell kunnskap, om spesielt kunnskapens personlige og hverdagslige karakter, kunnskapens kroppslige dimensjon, praktiske og sosiale funksjon samt levende egenskaper,

inspirert av de tre vitenskapelige feltene, og utvikle ideene og forestillingene gjennom intervjuer og fokusgrupper med kroppsøvingslærere i grunnskolen.

Jeg valgte å oppsøke erfarne kroppsøvingslærere. Metodetilnærmingen og designet legger grunnlaget for å bruke lærere som både informasjonskilder og ”medforskere”. Lærernes egen innsikt og kompetanse er en ressurs til å belyse og drøfte den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving. Både halvstrukturerte, individuelle intervjuer og fokusgrupper egner seg til å få fram læreres ressurser, dvs. nærmere bestemt erfaringer fra praksis og meninger, som er viktige i undersøkelsen. Metodene gir også anledning til å spørre og diskutere utdypende med lærere i flere omganger om profesjonell kunnskap, som gjerne kan være gjemt inne i lærere, og få lærere til å fortelle egne spesielle historier. Disse historiene og fortellingene tolkes og forklares deretter.

Et annet metodeperspektiv er at lærere besitter innsikt og erfaring som kan fungere konstruktivt overfor meg som forsker, og motvirke på en konstruktiv måte at min førforståelse føres videre på en ukritisk og uimotsagt måte i forskningsprosessen. Min førforståelse blir utsatt for nyttig ”prøving” i møtet med lærerne, og i dialogen med lærerne, kan min førforståelse ”slipes”, eller endres. Metodene i kombinasjon gir dessuten anledning til å få verifiseringer av tolkninger jeg foretar av intervjudata, av meninger fra personer som selv har bidratt i intervjuene og fokusgruppene. Men også motsatt kan ting skje, i form av synspunkter som går i mot mine tolkninger, og som kan få meg til å revidere mine tolkninger på en fornuftig måte.

For å nærme meg og studere den profesjonelle kunnskapen mer konkret, utarbeidet jeg noen hovedspørsmål og temaer som jeg presenterte for lærerne som deltok i forskningsprosjektet. Følgende hovedtemaer ble presentert for lærerne: 1) observasjon og tolkning av såkalte ”åpne” bevegelsesuttrykk i kroppsøvingen, 2) observasjon og tolkning av mer tvetydige bevegelsesuttrykk, som kan være mer krevende å fortolke, og 3) erfaringsbasert profesjonell kunnskap, med vekt på læring av profesjonell kunnskap. Senere i avhandlingen forklares og kommenteres disse temaene nærmere, i forbindelse med intervjuguiden i undersøkelsen.

Min ambisjon i det empiriske arbeidet er med andre ord å undersøke forestillinger og begreper som har utspring i læreres livsverden og rot i det praktiske og sosiale miljøet i kroppsøving, samtidig som teoretiske perspektiver får lov til å virke blant disse forestillingene og begrepene, i en prosess framover som integrerer teoretiske og empiriske ”forståelseshorisonter”. Det endelige målet er å bidra til begrepsliggjøring av feltet

profesjonell kunnskap, ut fra teori jeg har valgt, men også ved bruk av empirisk basert innsikt, som er framskaffet ved hjelp av intervjuer og fokusgrupper med lærere.

12. Metodeoverveielser

Her blir gjort nærmere rede for den empiriske undersøkelsens posisjonering i et vitenskapelig og metodologisk terreng, som kan bestå av ulike synspunkter på profesjonell kunnskap. Dette belyser det vitenskapelige grepet som er foretatt i forskningsprosjektet som helhet ved å ta i bruk spesielt fenomenologien, samt foreta relativt utdypende intervjuer og fokusgrupper med lærere i grunnskolen. Til slutt belyses selve undersøkelsen.

Posisjonering i et vitenskapelig og metodologisk terreng

I teorier om profesjonell kunnskap i profesjoner generelt har et praktisk, kroppsorientert og fenomenologisk perspektiv ikke blitt brukt i særlig grad, i følge Gotvassli (2005). Spesielt innenfor områdene som angår læring av profesjonell kunnskap, som refererer til tilegnelsemetaforen og deltakelsesmetaforen, som er beskrevet i kapittel 3, er denne formen for teori om kroppen gitt liten plass. Gotvassli hevder at forskningslitteraturen om profesjonell kunnskap viser en form for "somatophobia", dvs. en frykt for å blande sammen kropp og kunnskap, særlig i forbindelse med læringsbegrepet. Og en slik frykt kan resultere i at viktige fasetter av begrepet profesjonell kunnskap blir oversett slik dette foregår i profesjoners praksisfelt. Gotvassli har selv tatt inn et kroppsorientert perspektiv i sin forskning om såkalte læringsnettverk i toppidretten. Dette perspektivet overskrider i følge Gotvassli synet på at læring og prestasjonsforbedring i idrett (på høgt nivå) er en individuell kognitiv prosess, og vektlegger at kunnskap utvikles gjennom sosial interaksjon og praksis i ulike sosiale og kulturelle omgivelser som henger sammen med toppidretten. Dette åpner også for at kunnskap og kunnskapslæring bygger på følelser, og er intuitiv og praktisk.

Kunnskapsinteresse for den tidligere usynlige kroppen

I og med den kroppslige vendingen i vitenskapsfilosofien ble det utviklet en kunnskapsinteresse for den tidligere usynlige kroppen. Kunnskapsinteressen ble innrettet mot den levde menneskets opplevelse av kroppen, hvordan kroppen trer fram for mennesker og hvilken mening mennesker tildeler det som oppleves kroppslig. I tilknytning til dette ble det gjennomført studier av opplevelse i ulike kroppslige sammenhenger, f. eks om amming av

spedbarn og deltagelse i gymnastikkøvelser, eller om smertefølelser og spenningstilstander ved sykdom (Swartling Widerström, 2005; Smith, 2011). En viss forskningsinteresse har også blitt rettet mot betydningen av forskeres egen oppmerksomhet på intervjupersoners kroppslighet i intervjusammenhenger og forskeres aktpågivenhet i forhold til dette (Engelsrud, 2003). Når den levde kroppen settes i sentrum for en slik forskningsinteresse, er kunnskap hos mennesker å betrakte som noe personlig og intimt forbundet med menneskers personlige identitet (Swartling Widerström, 2005). Kunnskapen sitter i kroppen, og er uløselig knyttet til hvem hver enkelt person er, eller oppfatter seg selv som. Kroppslige og sjelelige egenskaper smelter sammen. Det finnes heller ingen avstand mellom menneskers formål og menneskers handlinger. Alle former for handlinger er formålsrettet i en eller annen form og intensjonale, samtidig som de er psykofysiske. De utpreger seg imidlertid med ulikt fysisk-motorisk engasjement. Ettersom den levde kroppen eksisterer i livsverden, og er i stadig samspill med den, er kunnskapen også relasjonell.

I en kunnskapsprosess som er psykofysisk og relasjonell, blir det en personlig styrt og aktiv prosess å utvikle kunnskapen. Her spiller erfaring en sentral rolle. Erfaring, som i sin natur er praktisk i stor grad, ”utgjøres främst av de aktiva relationer som förekommer mellan en människa och hennes omgivning, naturlig som sosial. Genom att reflektera över erfarenheterna kan det tankeinhåll som finns i dem lyftas fram och tydliggöras” (Swartling Widerström, 2005, s. 73). Uten refleksjon kommer en derimot til å savne forståelse for hvordan kunnskapen skal anvendes. Swartling Widerström hevder at kunnskap blant annet er å forstå de sammenhenger der den aktuelle kunnskapen er anvendbar. Dette vil også si at kunnskap kan være menneskers skjønn, bedømmelsesevne eller kyndighet.

I følge Kerry & Armour (2000) har fenomenologisk forskning innenfor fagfeltet idrett og kroppsøving internasjonalt i stor grad forblitt upublisert, eller i hvertfall ikke publisert i vitenskapelige tidsskrifter i noe stort omfang, dvs. at: [...] much of the literature found that explicitly uses a phenomenological approach remains unpublished papers or as microfiche doctoral theses [...] (Kerry & Armour, 2000, s. 11). Kerry & Armour hevder at dette har vært uheldig, fordi forskningen som har tatt i bruk innsikter fra kroppens fenomenologi dermed ikke har bidratt til utvikling av ny kunnskap på kroppsøvings- og idrettspedagogikkens område i særlig stor grad. I senere år har imidlertid antallet internasjonalt publiserte forskningsarbeider økt på dette området (Rovegno, 2008), noe som er positivt.

Et annet problem er å belyse interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer. I følge Arnold har det vært meget vanskelig for forskere å studere interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer. Spesielt har det vært vanskelig for såkalte ”empirically based research

workers” å studere dette fenomenet (Arnold, 1979, s. 69). Nytt av å forske på interpersonlig persepsjon har aldri vært undervurdert blant forskere, men etterhvert som studier har blitt utført, har det utviklet seg et økende erkjennelse av at forskningsfeltet er vanskeligere enn det en skulle trodd. I følge Arnold er det som regel to faremomenter tilstede i denne forskningen:

“The first is the “adoption of models” whereby the investigator replaces what actually happens by a possible explanation of what is the case. The second is that the “subject” is seen as an “object” rather than as a person with whom one is in relation. Whenever this occurs the validity of the situation is nullified. Needless to say this is most difficult to avoid in an experimental setting. (ibid., s. 69)

Et generelt problem er også å framføre subjektiviteten som ligger i begrepet interpersonlig persepsjon. Subjektiviteten kan deles med andre, dersom en er åpen for dette, og den kan således være tilgjengelig for inspeksjon, men det kan være et problem å få klarlagt og uttrykt hva som deles. Dette kan være fordi mennesker er i stand til å sanse, oppfatte og forstå mer enn de kan gi uttrykk for, samtidig som det er tvil om hva som faktisk blir delt. Forskere kan dermed få problemer med validiteten i forskningen ”in the sphere of interpersonal perception” (ibid., s. 75). De kan få problemer med å framskrive gode beskrivelser som formidler det subjektive elementet til omverden. Forskeres framskrivninger og ”tolkninger” må derfor alltid utvikles med stor varsomhet.

En annen kompliserende faktor er at i denne tosidige prosessen, er det ikke bare slik at mennesker sanser, oppfatter og prøver forstå hva andre gir av sosiale meldinger, signaler og tegn, men også at disse personene reagerer på at de faktisk blir lagt merke til, fanget opp og fortolket av andre. Interpersonlig persepsjon er med andre ord en toveis prosess med mange kompliserende faktorer. Prosessen kan bevege seg i forskjellige og uventede retninger, avhengig av hvilke sosiale meldinger, tegn og signaler som sendes ut i den sosiale interaksjonen, hvordan mottakere reagerer på disse meldingene, og avhengig av hvor sendere og mottakere befinner seg i den sosiale interaksjonens faser. Interpersonlig persepsjon er altså preget av kompleksitet, uforutsigbarhet og potensielle overraskelser. Dette åpner også for at mennesker kan velge en type sosial atferd på grunnlag av noe som de tror andre vet om en selv, men som ikke de andre er oppmerksom på. Eller de kan velge en type atferd på bakgrunn av at sosiale signaler og tegn som utspilles, fungerer forvirrende og skaper usikkerhet, framfor klargjørende og trygghetsskapende, noe som kanskje var meningen.

Til hinder for et interpersonlig perspektiv på læreres profesjonelle kunnskap

I forskningen på pedagogisk og didaktisk kunnskap i skolen har et personliggjort og individualisert kunnskapsbegrep dominert relativt mye, i følge Kvernbekk (2005). Dette har ligget til hinder for utvikling av et interpersonlig perspektiv på læreres profesjonelle kunnskap, altså i en retning som denne avhandlingen prøver å bevege seg. Et personliggjort og individualisert kunnskapsbegrep er nært forbundet med noe som har vært en tradisjonell punktuering i den pedagogiske forskningen i mange sammenhenger. Punktuering har å gjøre med de distinksjoner forskere lager i måten de ser ting på. Det angår perspektivene som brukes for å gi sammenheng og mening i forskningen, eller hva forskere velger å se som utgangspunkt eller begynnelse for å utvikle undersøkelser og studier. Et personliggjort kunnskapsbegrep stenger for et interpersonlig perspektiv i forskningen, eller et kontekstuelet kunnskapsbegrep.

Det er i følge Kvernbekk nødvendig å se på læreres praksis, eller pedagogiske handlinger, med nye øyne dersom hensikten er interaksjonistisk eller interpersonlig forståelse. Det er ikke nok å se på handlingene isolert, men også konteksten de inngår i. Å vise, veilede og hjelpe, instruere og gjennomgå fagstoff, problematisere og lede er eksempler på pedagogiske handlinger, som tilhører først og fremst et personliggjort perspektiv, men hva slags handlinger er de egentlig? Jo, de er handlinger som har bestemt identitet, fordi de oppstår i sammenheng de inngår i. Læreres didaktiske handlinger bør etter Kvernbekk's mening plasseres i kontekster, f. eks om etisk forpliktelse på læreplanens intensjoner, elevens beste og skolens offisielle rolle. Eller de kan plasseres i en kontekst som er et skolefags; i en ambisjon om at elevene blir deltakere i konteksten skolefaget utgjør.

Dette som skjer ved kontekstualisering av denne type er at stadig nye abstraksjonsnivåer legges oppå læreres profesjonelle kunnskap og pedagogiske handlinger for å gi pedagogiske handlinger en identitet. Det søkes svar på hva det er læreren gjør, eller hva det er som foregår i undervisningssituasjonene. Pedagogiske handlinger knyttes til pedagogiske intensjoner, og til konteksten som gir handlingene mening. Å forholde seg bare til læreres intensjoner er med andre ord ikke tilstrekkelig til å forstå eller forklare en handling. Også intensjonene må forklares. Og det gjøres ved å sette den inn i en større sosial kontekst. Denne kontekstuelle forståelsen som framvises er prinsipiell og dyptgående.

Dette innebærer et epistemologisk skift. Det må punktueres på en annen måte for å få øye på det som da blir viktig, nemlig det interaksjonelle mønster mellom lærere og elever. Relasjonene må punktueres, og ikke de enkelte aktørene. Dette krever doble beskrivelser, dvs.

beskrivelser av både læreres og elevers oppfatninger av situasjoner og interaksjoner dem i mellom. Det å skifte punkttering fra individ til relasjon er et mer dyptgående - og ikke minst vanskelig - epistemologisk skift enn det en kanskje skulle tro, i følge Kvernbekk. Fokuset er ikke lenger på individene, men på det som utspiller seg mellom individene.

Dette antyder at en kan komme skjevt ut vitenskapelig dersom en bare ser på læreres punkttering i en gitt situasjon. Det er ikke bare hva den ene parten oppfatter og forstår om seg selv og det som skjer som er viktig å finne ut, men også hva den andre parten oppfatter og forstår. Kvernbekk sier at pedagogiske handlingers identitet ikke kan henge bare sammen med lærerens egne intensjoner og oppfatninger, men også med elevers intensjoner og oppfatninger.

Dette vanskelige problemet kan imidlertid vendes til noe nytt, og åpne for ny innsikt. Det kan utvikles en ny forståelse av læreres profesjonelle kunnskap, og nye synsmåter og begreper kan vokse fram i forskningsfeltet. Dette forskningssporet fører til forskning på læreres erfaring av undervisningspraksis i spesiell relasjon til elevers erfaring av kroppsøving. For eksempel: På den ene side kan elever ha ulikt forhold til kroppslig bevegelse, ettersom de er kroppslig aktive av høyst forskjellige grunner. Lærere på sin side har ansvar for å skape positiv bevegelsesopplevelse for elevene, og har til oppgave å skape læringsprosesser hos elevene. Lærere involverer seg og engasjerer seg i undervisningen, er i dialog med elever i og om det som foregår i kroppsøving, og ønsker å legge til rette for læringsutbytte for elevene og en positiv erfaring for dem. Dermed kan det f. eks. undersøkes hvordan lærere skaper pedagogisk kraft i undervisningssituasjoner og når fram til elever med sin undervisning i et samspill med elevene i kroppsøvingen.

Samtidig er det vanskelig å komme langt i dette sporet kun ved hjelp av Kvernbekk's teori. Dette er på grunn av at Kvernbekk befatter seg med bare generelle forhold som vedrører undervisning i skolen. Kvernbekk fanger ikke opp forhold som er spesielle for enkeltfag i skolen, f. eks. kroppsøving, og ser ikke på viktige kroppslige, bevegelseskommunikative og sosiale forhold som særpreger undervisningen i dette faget. Altså må bidrag hentes fra annet sted. I denne avhandlingen brukes spesielt teori av Arnold (1979), som nevnt, samt Steinsholt (2004), som drøfter hvordan mennesker kan vite hva andre mennesker holder på med på bakgrunn av atferd, kropp og mening, og hvordan mennesker kan forstå andre menneskers atferd ut fra et fenomenologisk blikk på begrepene erfaring, kropp, atferd og mening i sosiale miljøer, der kroppslig bevegelse står sentralt. Steinsholts teori er gjort rede for tidligere, nærmere bestemt under punktet interpersonlig persepsjon og tid. Steinsholts grunnleggende tese er at en person som med bestemte hensikter, f. eks. pedagogiske hensikter, beveger meg

inn mot et annet menneske, f. eks. i en opplærings situasjon, er på en slags reise sammen med dette mennesket mot bestemte mål. Denne personen er selv et aktivt kroppslig subjekt, som lever med de unge menneskers kropper som oppførende og betydningsfulle elementer i egen erfaring; som dynamiske og meningsfulle elementer, i varierte atferdsmessige former, innenfor sitt perseptuelle seg (Steinsholt, 2004, s.119), for øvrig på samme måte som lærere er dynamiske og meningsfulle elementer innenfor elevens perspetuelle seg.

Fenomenologien er også metodologi

Merleau-Ponty ville vise ved sin kroppsfenomenologi at kantianismens erfaringsbegrep i vitenskapsfilosofien var for snevert, som nevnt innledningsvis. Kantianismens erfaringsbegrep vektla at tenkningen i seg selv, eller forstanden hos mennesker, formet eller konstituerte erfaringen. Merleau-Ponty hevdet i kontrast til dette at det finnes en stilltiende kropps viten om før-objektive fenomener til grunn for objektiv erfaring. Menneskekroppens forhold til verden er verken mekanistisk, biologisk eller intellektuelt, men derimot eksistensielt i denne betydning. Samtidig er fenomenologien også metodologi. Fenomenologien tilbyr et system og noen prinsipper for å produsere kunnskap. Fenomenologer undersøker menneskers erfaringer, og for fenomenologiske forskere som følger Husserls – og Merleau-Pontys – filosofi, er oppgaven:

"[...] to examine the fundamental structures (essences) of the consciousness and to communicate the role that these essences make in developing meaning" (Kerry & Armour, 2000, s. 4).

Fenomenologisk forskning er også skriveprosesser, i følge van Manen (2002):

"The main heuristic challenge of phenomenological inquiry is this writing – entering and traversing the space of the text, of darkness, where one dwells alone. These writings do not yield absolute truths, or objective observations. The writer at best gains an occasional glimpse of the meaning of human existence" (van Manen, 2002, s. 7).

For forskere får en slik fenomenologisk synsmåte konsekvenser. Fenomenologien åpner for å studere mennesket i alle slags former for virksomhet på en mangfoldig måte, gjennom å fokusere på den store spennvidde av erfaringer som er i alle former for menneskelig virksomhet, og alle variasjoner av meningsdannelser som skjer hos mennesker som er virksom på en eller annen måte. Meningsdannelsen står ikke tilbake for noen, enten det er idrettsutøvere på høyt nivå eller nybegynnere, eller helt andre mennesker for den saks skyld. Det meget unge mennesket lærer seg f.eks. å gå, og kan kjenne balanse og bevegelse som helt ny erfaring, helt forskjellig fra tidligere erfaring. Det litt eldre, unge mennesket lærer seg å

sykle, og erfarer balansekunst på hjul som ikke er opplevd tidligere. Den unge skoleeleven i bassenget kjenner plutselig flyt, framdrift og gli i vannet, og lærer seg å svømme. Felles for dem alle er meningsdannelsen som oppnås i rikt monn ved å bevege seg og lære nye bevegelsesformer. De er til i verden, der og da, men også på en måte i en større utstrekning i en sosial verden.

Men også for yrkesutøvere, f. eks. kroppsøvingslærere i skolen, kan det tenkes i samme bane. Rett nok er ikke den kroppslige bevegelse i sentrum på samme måte hos kroppsøvingslærere som hos barn og unge det her refereres til, ei heller er ikke styrken rent opplevelsesmessig den samme muligens, men opplevelses- og erfaringsbegrepet kan brukes på samme måte. En fenomenologisk tenkemåte og ansats kan også anvendes opp i mot f. eks. læreres egen yrkesutøvelse, pedagogiske praksis, erkjennelse og profesjonelle kunnskap, som innebærer praktisk virksomhet. Avhandlingen prøver å behandle dette perspektivet, der sentrale fenomenologiske og praksisrelaterte begreper anvendes med tanke på begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving.

Økt interesse for læreres profesjonelle kunnskap

Blant pedagogikk-forskere i senere år vært økende interesse for læreres profesjonelle kunnskap, og også en økende oppmerksomhet mot metodologiske problemer i denne forskningen (Schön, 1991; Russel & Munby, 1992; Goodson, 1996; Shulman, 2004). Et sentralt problem har vært hvordan forskere kan nærme seg læreres profesjonelle kunnskap i skolen, få tak på den, begripe den og deretter skrive fram kunnskapen:

"One of the difficulties associated with describing, articulating, and documenting teachers' professional knowledge is closely tied to the problematic nature of seeing the knowledge in practice" (Loughran, Mitchell & Mitchell, 2003, s. 853).

Denne interessen blant forskere kan ha sammenheng med at forskeres evne til beskrive og dokumentere den profesjonelle kunnskapen tidligere har vært mangelfull, eller at forskere har blitt hindret av kunnskapens "tause natur":

"[...] it is difficult to find concrete examples of what it might look like and it might be readily portrayed for others, by either teachers or academics" (ibid., s. 868).

Det er også et problem at beskrivelsene av denne kunnskapen har en tendens til å fokusere på kunnskapens hensikt først og fremst, f. eks. for å få elever til å utvikle en positiv innstilling til skolearbeid, eller eksempelvis bygge opp demokratibevissthet, framfor å ha fokus på læreres undervisningsegenskaper som sørger for at profesjonelle målsettinger av denne typen oppnås:

”These skills seem to be in what Schön (1983) called ”junk” categories – too elusive to document, hence outside what is researchable” (Loughran m. fl., 2003, s. 870)

Et annet problem er at det profesjonelle arbeidslivet til lærere ”does not systematically include times for connecting with advances in the knowledge base of their own profession” (ibid., s. 853). Arbeidslivskulturer i skoler som ikke åpner for, og som ikke stimulerer til diskusjoner av læreres profesjonelle kunnskap, forverrer denne situasjon. Det kan også være at mange lærere ikke tar sin egen profesjonelle kunnskap seriøst, men nedvurderer betydningen av hva de faktisk vet og kan. Altså devaluerer lærere selv sin egen profesjonelle kunnskap. Det kan også hende at lærere tar egen profesjonelle kunnskap for gitt, og ikke er særlig på bevisst på den. Den profesjonelle kunnskapen kan dermed forbli ”untapped and known only to she/he who holds it” (ibid., s. 853).

Loughran m. fl. sier imidlertid at:

”One outcome of debates about teachers’ professional knowledge is caught up in the calls by Fenstermacher (1994, 1997) and Richardson (1994, 2000) for elaboration on two important issues: a clearer understanding about definitions of knowledge and a better understanding of how that knowledge is expressed. These calls are partly the result of others’ speculation about the professional knowledge of teachers (f. eks. Grossman, 1990, McDiarmid, Ball & Anderson, 1989, Wilson, Shulman & Richert, 1987), while more recently, Cochran-Smith and Lytle (1999) have considered teachers’ professional knowledge in terms of conceptions of teacher learning – knowledge for practice; knowledge in practice; and knowledge of practice” (ibid., s. 854.)

Loughran m. fl. har selv forsøkt å undersøke profesjonell kunnskap i skolen. De finner det fruktbart at profesjonell kunnskap forstås som en sosial konstruksjon. Forstått som en sosial konstruksjon, oppstår imidlertid problemer ved at den profesjonelle kunnskapen blir så omfattende at den ikke alltid lar seg fange - og formulere - på en særlig presis måte. Den profesjonelle kunnskapen er dermed vanskelig å få tak i forskningsmessig, ettersom ”we may simply not yet have the language to discuss that knowledge adequately” (ibid., s. 854). Likevel viser de til at forskning av blant annet Connelly & Clandinin (1988, 1990), Jackson (1987) og van Manen (1991) har gitt skritt framover i forskningen. Forskningsresultater fra disse har vist ”the value in, and importance of, uncovering teachers’ pedagogical knowledge and attempting to develop appropriate ways of documenting and portraying it for others” (Loughran m. fl., 2003, s. 854). Forskningsinnsats på dette feltet har derfor vært til nytte.

Loughran m. fl. har prøvd ut en modell for å beskrive og dokumentere læreres profesjonelle kunnskap gjennom ”the Pavot-project” (Perspective and voice of the teachers) på denne bakgrunnen. Ideen bak deres prosjekt var at det kunne være nyttig å få lærere selv i

tale for å beskrive og dokumentere, og ikke minst utvikle, profesjonell kunnskap. Framgangsmåten i prosjektet var følgende:

- To Pavot-forskere arbeidet sammen med opptil 8 lærere i fokusgrupper, der de på basis av en forberedt "sakliste" diskuterte saker som undervisningstilnæringer og – metoder, som lærerne hadde opplevd som vellykkede, eller ikke vellykkede, årsaker til hvorfor tilnærmingene eller metodene ble vellykket/ikke vellykket, nærmere beskrivelser av situasjoner i undervisningen der ting fungerte godt eller ikke godt, osv. En av Pavot-forskerne var ordstyrer og leder for diskusjonen, mens den andre var referent.
- Når det ble beskrevet en erfaring fra en lærer, eller hevdet en mening eller referert en situasjon eller hendelse i fokusgruppene, sørget ordstyreren for at øvrige lærere i disse gruppene kommenterte, reflekterte og ga respons på disse meningene eller hendelsene. Det ble oppmuntret til refleksjon og diskusjon i fokusgruppene.
- Diskusjonene ble tatt opp på lydbånd og transkribert.
- Referenten bearbeidet transkripsjonene og skrev disse ned i et arbeidsdokument som ble sendt til deltakerne i hver fokusgruppe etterpå. Dette var råutkast av data, som senere tok form i et såkalt "grid-system" (Loughran m. fl., 2003, s. 858), en slags matrise. Hver lærer ble gitt anledning til å kommentere, tilføye eller trekke fra ting som stod i dette arbeidsdokumentet, dersom noe hadde blitt gjengitt feil eller var misvisende.
- Arbeidsdokumentet ble deretter reformatert i en tabell med to kolonner, der den ene kolonnen refererte til diskusjonstemaene, mens det i den andre kolonnen ble oppført "teaching procedures", eller "principles of practice" som ble dratt ut på bakgrunn av diskusjonene.
- Dette dokumentet ble til slutt sendt til hver lærer igjen, der hver enkelt ble bedt om å komme med presiseringer eller rettelser for å forsikre om at deres meninger og synspunkter og erfaringsutveksling var i overensstemmelse med hva de hadde hevdet og opplyst om "teaching procedures", eller "principles of practice".

Loughran m. fl. erfarte gjennom prosjektet at læreres kyndighet og praktiske virke i læreryrket er "taus" kunnskap i ganske stor grad, og at lærere vet og kan mye som de aldri har prøvd å artikulere, eller kanskje ikke greier å artikulere på noen god måte. På den annen side erfarte de også at hvis såkalt "taus" kunnskap ble forsøkt gjort eksplisitt, kom det fram mange opplysninger, forestillinger, situasjonsbeskrivelser og refleksjoner som var nyttige.

En av de viktigste erfaringene fra prosjektet var imidlertid at den profesjonelle kunnskapens særegne karakter var sterkt knyttet til profesjonell praksis:

"Interestingly, although our intentions were specifically linked to the notion of capturing and portraying teachers' professional knowledge, and the grid system (model for beskrivelse og dokumentasjon av profesjonell kunnskap, min parentes) did this for us as academics, for the teachers, the relatively decontextualized explication of their professional knowledge through the grids initially distanced them from the knowledge. Therefore, although the grids could offer a generalized overview of some aspects of teachers' knowledge, the real meaning was not carried until the knowledge was recontextualized through appropriate linking of the assertions, difficulties, and teaching procedures to the individual's own practice" (Loughran m. fl., 2003, s. 871).

Loughran m. fl. hevder at det var vanskelig å komme utenom denne erkjennelsen. Hvis læreres profesjonelle kunnskap skal beskrives og dokumenteres, kan ikke "the grid system", eller andre akademiske oppføringer av kunnskapen, stå alene uten å bli knyttet til en praktisk kontekst. Det kan være fristende for f. eks. lærerutdannere å formidle et kunnskapssyn av den typen som Loughran m. fl. har produsert for å forstå begrepet profesjonell kunnskap, men "[...] the loss of context and the need to tie the knowledge to individual practice is crucial in making the knowledge useful and usable" (ibid., s. 871).

En norsk studie av Løfsnes (2004) drar i samme retning. Den profesjonelle kunnskapens praksisforbindelse er sterk. Løfsnes har studert læreres profesjonelle kunnskap i samfunnsfag på grunnskoletrinnet. Løfsnes fant at læreres profesjonelle kunnskap er preget av at formell, teoretisk kunnskap utgjør bare en referanseramme sett i forhold til den profesjonelle kunnskapens praktiske karakter, og at teoretisk kunnskap som ikke er forent med praktisk kunnskap, i stor grad glemmes. Læreres profesjonelle kunnskap vokser fram i en personlig refleksjonsprosess i sammenheng med selve yrkesutøvelsen, og kunnskapen må kunne omsettes i praktiske handlinger for å være meningsfull. På denne måten bærer den profesjonelle kunnskapen preg av å være folkelig og praktisk, i den forstand at også læring av profesjonell kunnskap fortøner seg som en vanlig, folkelig og praktisk måte å lære noe på, til forskjell fra kunnskap som kun er lært teoretisk. I eventuelle konflikter mellom praktisk fundamentert kunnskap og kunnskap tilegnet teoretisk, er det en tendens til at teoretisk kunnskap må vike.

Hvilke metodologiske veier kan så føre framover i forskningen på dette området? Loughran m. fl. foreslår at profesjonell kunnskap og kvaliteter hos lærere opplyses dersom forskere går et steg videre enn bare å gjenfortelle episoder og hendelser fra en pedagogisk praksis, slik det f. eks. er blitt fortalt av lærere selv, dvs.: "Illustrating the scholarship of teaching requires documenting and sharing this knowledge in ways that move beyond the

normal discourse associated with the telling and retelling of classroom episodes and critical events” (Loughran m. fl., 2003, s. 870). Det vil føre framover å foreta kunnskapsteoretiske diskusjoner ved hjelp av dypere analyser, og da spesielt av kunnskapens praksistilknytning og –orientering. Teoretiske perspektiver bør dras inn i diskusjonen, men ikke slik at praksistilknytningen brytes eller blir borte. Praksisorienteringen bør i seg selv gjøres til gjenstand for teoretisk utdypning og undersøkelse.

I denne avhandlingen har jeg har valgt å bygge på en slik tenkemåte for å belyse profesjonell kunnskap i kroppsøving. Konkret har jeg engasjert seks lærere som underviser i kroppsøving i grunnskolen, og brukt disse som informasjonskilder, drøftingspartnere og ”medforskere” for å belyse bestemte aspekter ved den profesjonelle kunnskapen. Jeg skal komme tilbake til dette konkrete opplegget og spørsmålsstillingene til lærerne, først litt mer vitenskapsfilosofisk utdypning.

Hverdagslig kunnskap i vitenskapens verden

Et annet grunnleggende spørsmål melder seg i forbindelse med studier av den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving er følgende: Kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap utøves i et daglig, profesjonelt virke i skolen, og er en form for kunnskap som er hverdagslig. Hvordan skal en da som forsker forholde seg til kunnskap som er hverdagslig i en vitenskapelig sammenheng? Å studere hverdagslig kunnskap er å tenke over hverdagslivets betydning i vitenskapens verden, og det vil utløse flere spørsmål. F. eks. vil dette utløse et spørsmål om kunnskapen som forskere tilegner seg om hva lærere i skolen vet og kan i skolen, noen gang vil kunne gi et nøyaktig bilde av hva lærere selv vet og kan. Dette henger igjen sammen med spørsmålet som kan reises om noen vitenskapelig disiplin i hele tatt kan gjøre krav på å erstatte menneskers kunnskap, som er personlig og hverdagslig, med noe som er bedre og mer fyllestgjørende og komplett (Steinsholt, 2004). I denne sammenhengen er det påkrevd for forskere å minne seg selv på livsdimensjon som ligger til grunn for kunnskap som er hverdagslig. Denne livsdimensjonen er samfunnsvitenskapens skjulte dimensjon, som alle samfunnsvitenskapelige undersøkelser bygger på. Dimensjonen er mulig å se hvis det reflekteres over hva som gjør det som kan kalles *tolkende forståelse* mulig i forskningen. Men den vil aktivt motsette seg alle forsøk på å gjøre dette på en eksplisitt og rasjonell måte, fordi denne formen for samfunnsvitenskapelig undersøkelse selv er bestemt og avhengig av at det finnes såkalte førvitenskapelige meningsforståelser, som altså tilhører menneskers livsverden.

En slik skjult vitenskapelig dimensjon har i følge Steinsholt også fått betegnelsen en hermeneutisk vitenskapsdimensjon.

Det å forstå hva noen andre gjør eksempelvis, enten det være seg pedagogisk praksis i skolen eller andre ting, vil på denne måten si å tolke det de gjør, som igjen betyr å bevege utenfor det som blir uttrykt gjennom handlingene selv, og å gripe foranledningen som handlingene ser ut til å være en reaksjon på. Å kunne forstå hva en handling betyr, er allerede å ha forstått det som en reaksjon på en foranledning, slik at tolkningen av noe som en person gjør, f. eks. i et skolemiljø, ikke skaper mening atskilt fra det som først blir forstått. Dette innebærer at enhver forståelse alltid vil vise seg i sammenheng med tolkningen, ved at foranledningen som ligger bak handlingen, gripes tak i.

Steinsholt refererer til Habermas (1979, 1981) på dette punktet. Habermas utviklet en forståelse, og et prosjekt, for å kunne rekonstruere den hverdagslige kunnskapen i en samfunnsvitenskapelig sammenheng. Habermas beskrev perspektiver for hva som kan gjøres med hverdagslig kunnskap, som er såkalt førteoretisk, perspektiver som gir rom for å bygge ut og gå utenfor det å bare tillate eksistensen av tolkende forståelse i forskningen. Habermas var bevisst på at det var et skille mellom empirisk-analyttisk vitenskap og rekonstruktiv vitenskap. I den empirisk-analyttiske vitenskapen er forskere opptatt av å utvikle nomologiske hypoteser om observerbare hendelser. En slik vitenskap forsøker å formulere årsakslover som er basert på empiriske observasjoner. Disse kan igjen fortolkes som utsagn om observerbare størrelses kovarians, ved at de tillater prognoser ved gitte utgangsbetingelser. Empirisk-analyttisk kunnskap er på denne måten mulig prognostisk kunnskap. Meningen i slike prognoser, nemlig dens tekniske anvendbarhet, gir seg da også først til kjenne ut fra de regler som brukes, når teorier anvendes i virkeligheten. Men samfunnsvitenskapen har i følge Habermas også andre mål.

Habermas hevdet at samfunnsvitenskapen har et mål om en systematisk rekonstruksjon av kompetente subjekters intuitive kunnskap. Grunnlaget for denne kunnskapstypen er forståelse av hva menneskelige handlinger og ytringer betyr. Et mål for samfunnsvitenskapen er med andre ord å gjøre kunnskap som tas for gitt, eksplisitt. Det var nettopp dette forholdet mellom det eksplisitte og implisitte som Husserl og andre postempiriske filosofer fikk omverden til å ta opp til revisjon, gjennom etableringen av fenomenologien. Habermas på sin side understreket at distinksjonen mellom det eksplisitte og implisitte består fordi det innenfor samfunnsvitenskapen eksisterer en dobbel hermeneutikk. Der en naturvitenskapelig forsker observerer på grunnlag av en a priori erfaring av verden, er verden med meninger vitenskapens hermeneutiske dimensjon. Denne hermeneutiske dimensjonen dobler seg

innenfor samfunnsvitenskapen. For den samfunnsvitenskapelige forsker skaper sitt studieobjekt, vedkommende overtar ikke ganske enkelt objekter som allerede har blitt tillagt menneskelig mening, men er selv den som preger disse meningene. Forskning er med andre ord det samme som en kulturell væren som selv erfarer verden som meningsfull. En slik kulturell væren eksisterer sammen med andre objekter i en verden som er gjennomsyret av menneskelige meninger, og forskeren er et subjekt i denne verden, som erfarer objektene som meningsfulle.

Rekonstruksjon av sosiale aktørers førteoretiske kunnskap

Habermas' forsøk på rekonstruksjon av kunnskaper som tas for gitt i hverdagslivet, er et prosjekt som er viktig for samfunnsvitenskapen, mener Steinsholt. Habermas' prosjekt er å rekonstruere sosiale aktørers førteoretiske kunnskap. Dette er et meget viktig skritt, fordi samfunnsvitenskapen på denne måten vil kunne bestrebe seg på en nærmere beskrivelse av hva sosiale aktørers kompetanse består av. Og dagens samfunnsvitenskap har ikke mange modeller som peker på aspekter ved sosiale aktørers kompetanse, i følge Steinsholt.

På den annen side er det viktig å understreke at mens dette representerer et spennende steg for samfunnsvitenskapene, vil det være galt å tro at kunnskap som forskere tilegner seg om hva sosiale aktører vet, noen gang vil kunne gi et nøyaktig bilde av hvordan aktørene selv vet dette. Hele prosjektet med å gjøre eksplisitt det som bare er kjent implisitt, må gå ut på at forskeres kunnskap om hva sosiale aktører vet, vil eksistere på et annet plan. Det er etter Steinsholts mening vanskelig å bestride dette.

Ingen vitenskapelig disiplin kan derfor gjøre krav på å erstatte hverdagslivets kunnskap med noe som er bedre og mer komplett. Samfunnsvitenskapen må ha dette in mente, i alle fall den del av vitenskapen som ønsker å bli med i Habermas' prosjekt, som tar for seg rekonstruksjon av kunnskap som mennesker forholder seg til daglig. Kunnskapen eksisterer på et annet plan. Samtidig er det viktig å påpeke at kunnskapen som eksisterer på et annet plan, eller rekonstruert kunnskap, ikke representerer menneskers "virkelige kunnskap", selv om den kanskje uttrykkes på en bra måte i en rekonstruert og vitenskapelig form. Forskeres rekonstruerte kunnskap vil nok aldri fullt og helt kunne fange inn kunnskapen aktørene selv sitter inne med.

”Know-how” og ”know-that”

Hva menes så med rekonstruksjon av kunnskap? Svaret kan finnes i ulike syn på kunnskap, nemlig forskjellen mellom kunnskapstypene ”know-how” og ”know-that”. ”Know-how” er evnen til å kunne gjøre noe, kunnskapen er en ferdighet, i dette tilfellet evnen til å forstå betydningen av menneskers handlinger og ytringer, og til å produsere forståelige handlinger og ytringer for mennesker selv. ”Know-that” er kunnskapen mennesker har om hvordan de er i stand til å gjøre dette. På denne måten vil samfunnsvitenskapelige forskere forsøke å forstå hva andre mennesker forstår implisitt, eller det som tas for gitt. Dette er en rekonstruksjon.

Hvis forskere derimot ikke erkjenner at deres rekonstruerte kunnskap aldri kan bli fullstendig, vil heller ikke Habermas’ prosjekt bety så mye i samfunnsvitenskapene. Hvorfor ikke, spør Steinsholt. Jo, fordi det ikke vil lenger være snakk om et prosjekt basert på en innsikt i hverdagskunnskapens unike karakter, men kun et nytt forsøk i rekken på å erstatte en slik kunnskap med forestillingen om at det er mulig å finne en annen, overlegen kunnskapstype. Fordi egenskapene ved den førteoretiske kunnskapen ofte blir sett på som unøyaktige og ureflekterte, blir den ikke tatt på alvor når forskere forsøker å gjengi den eksplisitt. Forskere endrer den førteoretiske kunnskapen, noen ganger til det ugjenkjennelige, og det at mange ikke gjenkjenner sin kunnskap i en samfunnsvitenskapelig versjon, står i kontrast til oppfatningen av at samfunnsvitenskapelig kunnskap bør konstrueres slik at personer i livsverdenen gjenkjenner den og finner den sannsynlig. Dette gjenspeiler en annen som Steinsholt refererer til, dvs. Schutz (1967). Schutz mener at livsverden bør respekteres som menneskers grunnleggende virkelighet. Samfunnsvitenskapen, som jo har røtter innenfor en slik verden, bør ikke forsøke å skille kunnskap ut fra den.

Steinsholt er enig i at samfunnsvitenskapen bør erkjenne og respektere at livsverden er menneskers grunnleggende og øverste virkelighet, Men samtidig kan Schutz’ tese også skade en del, fordi samfunnsforskere må være i stand til å erkjenne livsverdens primat og den kunnskapen som blir tatt for gitt av aktørene i den på en fornuftig måte. Hvordan gjøre dette? Jo, forskere bør være bevisst på at det alltid vil være en forskjell mellom disse to kunnskapstypene som ikke bør brytes. Steinsholt hevder at det alltid vil være fristende å mene at kunnskapen samfunnsvitenskapen presenterer, er en forfinet versjon av hverdagslivets kunnskaper. Men dette vil være galt. Hverdagslivets kunnskap kan aldri fullt og helt bli representert gjennom den samfunnsvitenskapen har å si om den, og eneste måten å vise dette på er å opprettholde forskjellen mellom disse to kunnskapstypene.

Steinsholt reiser dermed spørsmålet om hvordan forskere kan forsikre omverden om at en slik forskjell vil bli opprettholdt, og hvordan kan forskere være sikre på at de ikke vil glemme at deres rekonstruksjoner av hverdagslivets kunnskap ikke erstatter en ringere kunnskapsversjon med en som er denne overlegen? Steinsholt tror ikke at det finnes noen måte å garantere dette på. Hans håp er at det han har sagt om vitenskap, hverdagsliv, livsverden og tolkende forståelse gir et sterkt argument imot forestillingen om at den vitenskapelige kunnskap er den hverdagslige kunnskapen overlegen, og at tendenser til overlegne holdninger fra samfunnsforskere motvirkes på denne måten.

Område med stor risiko

Dette innebærer at ethvert prosjekt som forsøker å rekonstruere sosiale aktørers førteoretiske kunnskap, fører forskere inn i et område med stor risiko. Med dette menes at den vestlige idehistorie, naturvitenskapen inkludert, har forsøkt å redusere verdien av kunnskap som eksisterer innenfor hverdagslige settinger eller miljøer, for heller å opphøye andre kunnskapstyper. Dette er også Molander inne på i sin diskusjon av vitenskapens behandling av den praktiske kunnskapstradisjonen i samfunnet, som tidligere er omtalt. Kunnskap som eksisterer innenfor en hverdagslig kontekst, som er praktisk i sin form i stor grad, og som ikke så lett lar seg utsi, har lett for å bli redusert, minimalisert eller til og med neglisjert, hevder Molander (1996). Men forskningen bør ta en slik sjanse, mener Steinsholt, dog ikke uten å være klar over hva denne risikoen innebærer. Samfunnsvitenskapen må gjøre mer enn bare å erkjenne det grunnleggende i livsverdens kunnskapsforråd, det som blir tatt for gitt, og som er hverdagslig. Forskere må også forsøke å gjøre eksplisitt de elementene som bygger opp sosiale aktørers kompetanse, blant annet å utføre sosiale handlinger, forstå andre, og hvordan en selv blir forstått. Samfunnsvitenskapen kan ikke være tilfreds med en risikofri eksistens. Men forskere må aldri gjøre livsverdens førteoretiske kunnskap dårligere eller enklere enn det den er.

At jeg som forsker i foreliggende forskningsprosjekt greier å finne den ”riktige” versjonen av kroppslæreres profesjonelle kunnskap, er derfor ikke noe jeg prøver å oppnå. Mitt mål er heller å få fram at det som lærere vet og kan, har erfart og har av meninger, er kunnskap som fungerer på et annet plan. Min kunnskap inntar en annen og forskjellig posisjon sammenlignet med den kunnskap som tilhører læreres virke i skolen og deres livsverden. Jeg kjenner denne kunnskapen fra utsiden, og forsøker ikke å tilpasse min kunnskap til denne

arenaen. Motsatt ønsker jeg heller ikke å presse læreres kunnskap inn i vitenskapelige rammer, som ikke yter læreres kunnskap rettferdighet.

På den annen side betyr ikke dette at jeg ikke kan gjøre forsøk på å forstå læreres profesjonelle kunnskap så godt jeg kan, og kanskje komme fram til noe som kan være nyttig på en eller annen måte, både for lærerne og flere. Som forsker inviteres jeg til utfordrende ”utgravninger” i de mange betydningslagene som hører til i kroppsøvingslæreres levde og profesjonelle verden - og dermed kunnskap - i rollen som fortolkende ”arkeolog”. Og jeg har brukbare redskaper for å komme fram til innsikt og kunnskap som kan være nyttig på et eller annet vis. Det er derfor mulig å komme fram til en form for forståelse av profesjonell kunnskap som kan være fruktbar gjennom teoretisk arbeid, empirisk undersøkelse, analyse, drøfting og tolkning, f. eks. i direkte kontakt med lærere selv, dersom prinsipper for såkalt tolkende forståelse aksepteres. Her vil ikke finnes noen ”riktig” forståelse, eller noe syn på profesjonell kunnskap som tar hevd på være andre kunnskapsformer bedre og mer overlegen. Tvert i mot vil det være bevissthet på at dette er ulike kunnskapstyper.

Et mål for min forskning er med andre ord å framskrive kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap som en åpen form for kunnskap, og ikke som noe konsentrert, entydig, fastspikret og udiskutabelt. Kroppsøvingslæreres profesjonelle kunnskap har sitt sete i en profesjonell livsverden der lærere er både kropp og subjekt, og erfarer seg selv som både psykisk og fysisk, som tidligere nevnt, og de kjenner seg selv kun i kombinasjoner av dette. I tillegg er deres persiperende tilstedeværelse, handlinger, erfaringer og kunnskap alltid historiske, kulturelle og sosiale, derav komplekse og aldri ferdigformede. Læreres bevissthet og verden av erfaringer, deres begreper og teorier om seg selv og sitt virke er rotfestet i en livsverden som er kompleks, kontekstuell og rikholdig og dynamisk, og åpen, og altså ikke tilgjengelig for andre å definere på noen eksakt måte.

Undersøkelsen

Valg av metoder, forskningsdeltakere og design

Som nevnt ble det valgt å bruke halvstrukturert intervju og fokusgruppe for å belyse den profesjonelle kunnskapen i møtet med de utvalgte kroppsøvingslærerne. De halvstrukturerte intervjuer ble gjennomført etter prinsipper for halvstrukturerte forskningsintervjuer (Kvale, 1996; Kvale & Brinkmann (2009)). Et halvstrukturert intervju brukes når emner fra dagliglivet

skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Intervjuet ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål (Kvale & Brinkmann, 2009). I dette tilfelle er dette å opplyse den profesjonelle kunnskapen.

Fokusgrupper egner seg til å produsere data om meninger og fortolkninger om et eller flere emner i grupper av lærere, i dette tilfelle meninger hos lærere som kjenner til hverandre fra før. Den sosiale interaksjonen i fokusgruppene er kilden til data (Barbour & Kitzinger, 1999, Halkier, 2010). Utvelgelsen av forskningsdeltakere i intervjuene og fokusgruppene er analytisk selektiv, dvs. at utvelgelsen oppfyller viktige karakteristika i forhold til studiens problemstillinger. Fokusgruppene har som spesielt formål å skape reflekterende dialoger mellom lærerne i forskningsprosjektet med utgangspunkt i studiens problemstillinger, dvs. en utveksling av alle parter synspunkter omkring det som blir tatt opp i fokusgruppene (Barbour & Kitzinger, 1999).

Valget av metoder gir anledning til å utspørre og diskutere med lærere, som er primærkilder når det gjelder den profesjonelle kunnskapen. Lærere, som selv underviser i kroppsøving, gir nyttig informasjon om kunnskapen, og om praksis, og hvordan profesjonell kunnskap brukes i konkrete undervisningssituasjoner. Men de kan tilføre mer kunnskap enn som så. Erfarne lærere kan tilføre velbegrunnede synspunkter, f. eks. om tolkningsprosesser i undervisningen, og om kommunikasjon med elever i ulike situasjoner, og på denne bakgrunn gi "teoretiske" betraktninger over praksis og den profesjonelle kunnskapen fra et ståsted i praksisfeltet. De kan bidra med såkalt praksisteori (Orlikowski, 2010), som de har utviklet over lang tid. De kan videre gi opplysning av undervisningsprinsipper som synes fornuftige å bruke overfor elever som f. eks. bruker skjuleteknikk, eller til å belyse og drøfte om pedagogisk praksis sjelden innebærer ferdig- og forhånds-lagede metodeoppskrifter. De kan også gi konstruktive synspunkter på læring av profesjonell kunnskap, ettersom de selv har erfart læringsprosesser. Læreres selvrefleksjon fremmes og utnyttes i forskningsprosessen. Forskerens perspektiver, som er *teoretiske*, utfordres av lærere i fruktbare dialoger fra ståsteder i praksisfeltet og i diskusjoner mellom forsker og lærere.

På den annen side kan også andre metoder egne seg til å opplyse den profesjonelle kunnskapen, f. eks. feltstudier, observasjonsmetoder og dokumentstudier i praksisfeltet. Nyttig datatilfang kan innhentes ved bruk av observasjonsmetoder i praktiske aktivitetssituasjoner, for f. eks. å belyse kommunikasjonsprosesser mellom lærere og elever. Observasjonsdata kan også opplyse ulike pedagogiske praksiser i kroppsøvingstimen.

Dokumentstudier av f. eks. lokale lærerplaner, undervisningsplaner og journaler, kan gi innsikt i læreres tenkning omkring undervisningen, og belyse praktisk bruk av didaktiske begreper som f. eks. målsetting av undervisning, valg av innhold, undervisningsmetoder og vurderingsformer. Men her er altså valgt å bruke kun individuelle intervjuer og fokusgrupper med lærere, med de begrensninger dette medfører, men med mulighetene dette også gir. I datainnsamlingen knyttes forbindelse mellom observerbare fenomener i kroppsøvingen, som lærere legger merke til og tolker, læreres arbeid med egen undervisningspraksis, samt deres læringsprosesser i forbindelse med dette.

Valg av forskningsdeltakere

Forskningsdeltakerne ble valgt ut i fra følgende hovedkriterier:

- Bred undervisningsbakgrunn i kroppsøving og minimum fem års undervisnings erfaring i grunnskolen.
- Kroppsøving er del av fagkretsen, og det undervises i faget pr. dags dato.
- Begge kjønn er representert i utvalget.
- Lærere fra både grunnskolens småskole- og mellomtrinn, samt ungdomstrinn.
- Reell interesse for å delta i et forskningsprosjekt som innebærer rollen som ”medforsker” i fellesskap med andre.

Utvalgsprosedyre

De tre første forskningsdeltakerne ble valgt ut på bakgrunn av kjennskap jeg hadde til disse lærerne på forhånd. De hadde bred undervisnings erfaring i kroppsøving, og var engasjerte i faget. Lærerne var ikke personlige bekjentskaper av meg. De var interessert i delta i et slikt prosjekt, som jeg la opp til. Disse tre svarte raskt ja til å delta. Disse lærerne underviste ved forskjellige skoler.

Hver av disse lærerne ble deretter bedt om å anbefale et navn på en lærerkollega, som jeg kunne forespørre om å bli med i forskningsprosjektet, og som kunne danne en fokusgruppe sammen med vedkommende lærer og meg etterpå. Utvelgelsen av de tre siste lærerne foregikk altså på bakgrunn av referansene fra de tre første lærerne, og ved hjelp av deres henvisning. Før jeg fikk forslag på navn på de tre siste lærerne, hadde jeg gitt grundig informasjon om forskningsprosjektet til de tre første lærerne, og hadde satt dem inn

prosjektets hovedide og gjennomføring. Jeg hadde også informert om at jeg ville få lærerne med som såkalte ”medforskere” i prosjektet, og at det således ble forventet en litt annen medvirkning fra lærerne enn å bare stille opp som intervjupersoner. Henvendelsen til de tre siste lærerne ble sendt en viss tid etter henvendelsen til de tre første. Avtale med alle seks lærere ble gjort før første intervju ble gjennomført.

Alle lærere hadde bred undervisningserfaring, og de hadde undervist i skolen i relativt mange år, de med mest erfaring opptil 20 år. Det formelle utdanningsnivået i kroppsøving var forskjellig, fra lavt til relativt høyt. Begge kjønn var representert i utvalget, tre kvinner og tre menn. Lærerne fordelte seg på både grunnskolens barnetrinn og ungdomstrinn, og alle lærere underviste i flere fag enn kroppsøving.

Det ble dannet tre fokusgrupper på basis av dette utvalget. Hver av de tre første lærerne dannet en fokusgruppe med en lærerkollega, og sammen med meg, som nevnt. De to lærerne i hver fokusgruppe kjente relativt godt til hverandre på forhånd, og jeg kunne sette i gang diskusjoner i fokusgruppene uten at jeg trengte tid på forhånd til at lærerne skulle bli kjent med hverandre.

Utvalget av intervjupersoner i denne typen undersøkelse er relativt viktig for det kvalitative aspektet i undersøkelsen. Jeg hadde som mål å rekruttere lærere med ulik erfaringsbakgrunn fra kroppsøvingen i skolen, både når det gjelder alder og kjønn, generell undervisningserfaring i skolen og formell utdanningsbakgrunn, samtidig som de hadde mye undervisningserfaring. Dette lyktes på en god måte. Lærerne hadde variert og mye erfaring. Noen kom fra relativt små skoler med ganske lavt elevtall, mens andre kom fra store skoler med mange elever i hver klasse. To lærere underviste i fædelt skole, mens de andre underviste i fulldelt skole. Alle lærerne viste interesse for forskningsprosjektet, og de var alle motiverte til å delta i prosjektet på den måten det ble lagt opp til.

Størrelsen på fokusgruppene var i underkant av anbefalt antall i fokusgrupper i metodelitteraturen (fra 6 til 10 personer) (Chrzanowska, 2002). Av dels praktiske hensyn, som er blitt belyst ovenfor, og noen andre grunner, ble det vurdert som hensiktsmessig å gjennomføre med bare to lærere og en forsker (moderator) i hver gruppe. En fordel med dette antallet og oppdelingen var blant annet at de to lærerne i hver gruppe kjente godt til hverandre på forhånd, som jeg har nevnt, og at begge kunne ta utgangspunkt i samme lokale forutsetninger for å belyse og diskutere profesjonell praksis opp i mot begrepet profesjonell kunnskap, noe som var sentralt i forskningsopplegget. Selv om antallet understiger anbefalt antall på 6 til 10 personer, kan fokusgrupper med bare tre personer likevel gjennomføres etter prinsipper for denne metoden. Dette avhenger blant annet av hvordan forskerrollen utføres.

En ulempe med relativt få personer er at selve diskusjonsklimaet blir sårbart, diskusjons- og refleksjonsnivået lavere, og at kunnskapsproduksjonen begrenses. Dette kan imidlertid oppveies med en mer aktiv rolle fra forskerens side, i form av en mer aktiv deltakelse i diskusjonen, og med et større engasjement. Dette belyses senere.

Jeg valgte å intervju hver av de seks lærere individuelt før fokusgruppene ble gjennomført. Det ble brukt en intervjuguide i de individuelle intervjuene. Denne ble utarbeidet på grunnlag av teori om begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving, som det er gjort rede for i del II, og på bakgrunn av forskningsprosjektets hovedide om å opplyse den profesjonelle kunnskapen i et fenomenologisk, praksisorientert og sosial-interaksjonistisk perspektiv. Intervjuguiden for de individuelle intervjuene ble utformet med tre hovedtemaer.

Intervjuguide

Målet med de individuelle intervjuene var å få lærerne til å opplyse, beskrive og fortelle om situasjoner og hendelser og erfaringer fra undervisningen og det praktiske lærerarbeidet i kroppsøving, samt diskutere ulike aspekter ved begrepet profesjonell kunnskap på bakgrunn av deres fortellinger og yrkeserfaring. Samtidig ønsket jeg allerede i de individuelle intervjuene å trekke lærerne inn i de teoretiske perspektivene jeg hadde valgt for studien. Intervjuguiden til de individuelle intervjuene bestod av disse tre hovedtemaene:

- 1) ”Da er det enkelt” – om tolkning av såkalte ”åpne” bevegelsesuttrykk i kroppsøvingen,
- 2) ”Men noen skjuler seg. Da er det vanskelig” – om tolkning av mer tvetydige bevegelsesuttrykk i kroppsøvingen.
- 3) ”Da er gammel vane ikke vond å vende” – om erfaringsbasert profesjonell kunnskap, og spesielt om læring av profesjonell kunnskap gjennom erfaring.

Disse hovedtemaene ble utviklet fra et teoretisk utgangspunkt, der i første omgang to hovedtemaer, dvs. ”læreres tolkning av elevers atferd i kroppsøvingstimene” og ”læreres utvikling og læring av profesjonell kunnskap på basis av erfaring”, ble formulert. Disse temaene ble formulert på bakgrunn av teori om kroppslig, levende, sosial og praktisk orientert, profesjonell kunnskap, som nevnt tidligere. I andre omgang ble det første temaet delt opp i to temaer, dvs. ”Da er det enkelt” – om ”åpne” bevegelsesuttrykk, samt ”Men noen skjuler seg, da er det vanskelig”. Det første av disse temaene ble valgt for å belyse bevegelsesgledens kontinuum og bevegelsesglede som et åpent bevegelsesuttrykk, som er lett å tolke, samt at elever som misliker kroppsøving, også kan uttrykke dette på en direkte og

åpen måte. I kontrast til dette ble det formulert et tema som hadde til hensikt å belyse teknikker for å skjule misnøye med kroppsøvingen, eller en opplevelse av at kroppsøving er vanskelig og problematisk. Dette temaet fikk overskriften ”Men noen skjuler seg, da er det vanskelig”. Det tredje temaet omhandlet læring av profesjonell kunnskap spesielt, og ble formulert på denne måten: ”Da er gammel vane ikke vond å vende” – om læring gjennom erfaring.

Interjvuguiden la opp til at disse tre temaene ble belyst etter følgende mal: Først ble lærerne bedt om å beskrive eksempler på undervisning der det etter deres mening fungerte godt. De ble spurt om det er mulig å ”lese” elever utenpå i slike timer, dvs. tolke elevenes atferd uten å snakke med dem, og at f. eks. bevegelsesglede uttrykkes eksplisitt hos elever. Deretter ble de bedt om å fortelle utdypende om såkalte ”åpne” bevegelsesuttrykk og beskrive karakteristika ved denne atferden hos elever, dvs. atferdsmønster, bestemte bevegelsesuttrykk og eventuell verbal aktivitet i sammenheng med kroppslig bevegelse. Det ble også spurt om det er bevegelsesuttrykk og atferd som er enkel å fortolke, eller det motsatte, om det er uttrykk som er vanskelige å fortolke. Likedan ble de spurt om hvordan de fanger opp om elever opplever noe positivt. I forbindelse med dette ble de spurt om de deltar i aktivitetene i timene selv, og på hvilken måte de eventuelt deltar, og om dette spiller noen rolle. De ble også bedt om å utdype hva som gjør dem sikker i sine tolkninger i de ulike situasjonene, eventuelt tvilende. De ble også spurt om de hadde spesielle erfaringer av å ha tatt feil av elevers atferd, og om noen erfaringer var overraskende. Videre ble de spurt om på hvilken måte observasjoner og tolkninger av elevers atferd inngår i deres arbeid som lærer i kroppsøving og får betydning, f. eks. med tanke på læring. Har de f. eks. erfaring av at tolkningsprosesser får konsekvenser for senere undervisning (pedagogisk konsekvens), eller får innvirkning på deres videre utvikling som lærere (innvirkning på profesjonell selvfølelse og identitetsutvikling).

I del 2 i intervjuet ble lærerne spurt om de hadde erfaring med elever som er vanskelig å ”lese” utenpå, eller tolke, og som forsøker å skjule hva de opplever i timene. Dernest ble de bedt om beskrive eksempler på situasjoner der skjuleteknikk forekommer, samt hvordan skjuleteknikk arter seg på en konkret måte. Her ble de bedt om å gi utdypende illustrasjoner, situasjonsbeskrivelser og eksemplifisering. Det ble spesielt utfordret på skjuleteknikk som skyldes at elever gjør som de blir bedt om uten at de egentlig vil dette selv, sceneposisjonering, eller elever som forfekter andres holdninger (Crossley, 1996). Var dette noe de kjente til, og på hvilken måte kunne dette eventuelt nyanseres, eller motsies? De ble også bedt om å belyse andre teknikker som de ut fra praksiserfaring kjente til. I del 2 i

intervjuet ble de også spurt om hvilke konsekvenser erfaring med skjuleteknikk får for senere undervisning, og eventuelt for videre læring av profesjonell kunnskap.

I del 3 var hovedtemaet læring av profesjonell kunnskap, spesielt på basis av undervisningserfaring. Lærerne ble bedt om å ta stilling til en påstand om at undervisningssituasjoner har ulike pedagogiske ”ansikter”, og de ble spurt om det er mulig å fange opp pedagogiske ”ansikter” i timene, der f. eks. ting fungerer bra. Videre ble de utfordret til å vurdere om det er noen læringsaspekter forbundet med dette. De ble også bedt om å gi eksempler på didaktiske vurderinger som foretas der og da i undervisningssituasjoner, og som ofte foretas på kort tid, f. eks. hvis det er behov for å gjøre om på undervisningen raskt. De ble spurt om de hadde erfaring med å ha vurdert feil i slike situasjoner, og om intuitive, umiddelbare undervisningsvurderinger stemte eller ikke stemte i praksis. De ble også bedt om å reflektere over begrepene didaktisk sikkerhet og usikkerhet i undervisningen, samt improvisering. Disse begrepene ble også satt i relasjon til læring av profesjonell kunnskap i intervjuene.

Videre ble de spurt om de hadde faste rutiner i forbindelse med undervisningen, eller vanemessige didaktiske handlinger. Her ble de spurt om rutiner og vanemessige handlinger kan ha betydning for muligheten til å observere og registrere undervisningens forløp, vurdere undervisningskvaliteten, elevers læringsprosesser, og i videre sammenheng lære av profesjonelle vurderinger, valg og praksis. I tilknytning til dette ble lærerne bedt om å reflektere spesielt over en påstand om at elevers atferd i timene er responser på deres didaktiske handlinger, og at dette fungerer som tilbakemeldinger på deres didaktiske strategier. I tillegg ble lærerne spurt om de hadde skjellsettende erfaringer av noe slag. På et generelt grunnlag ble lærerne dessuten bedt om å ta stilling til hvilken betydning praktisk erfaring har i forbindelse med undervisning til vanlig. Og spiller teoretisk tilegnet kunnskap noen rolle?

”Saksliste” i fokusgruppene

I fokusgruppene ble det ikke benyttet en intervjuguide på samme måte som i de individuelle intervjuene. Det ble brukt en ”saksliste”, som ble utarbeidet på bakgrunn av de individuelle intervjuene. Denne ”sakslisten” innholdt stikkord fra de forutgående individuelle intervjuer. ”Sakslisten” varierte mellom hver fokusgruppene, ettersom det kom opp og ble belyst ulike forhold i de individuelle intervjuene. Her belyses hvordan ett tema, som oppstod i ett av de

individuelle intervjuene ble forfulgt og utdypet i en fokusgruppe etterpå. Dette viser hvordan forskningprosessen beveget seg i ulike retninger i fokusgruppene, avhengig av hva som kom opp i de individuelle intervjuene. En av lærerne beskrev i det individuelle intervjuet at hennes elever liker hard fysisk trening i kroppsøvingen. Hvorfor gjør de det, spurte jeg? Jo, fordi elevene liker å ”røyne seg”, svarte hun. Elevene er flink til å motivere seg og ta seg ut fysisk, forklarte hun. Hun opplyste at hun selv deltok i disse timene, og løp sammen med elevene i løyper.

Jeg undret jeg meg over dette utsagnet. Bente, som hun kalles i denne avhandlingen, beskrev undervisningsprosesser som etter hennes vurdering, fungerte positivt. Forekommer det virkelig at lærere får alle elever positivt innstilt til hard, fysisk trening, og at de liker hardtrening? Og på hvilken måte spiller læreren eventuelt en rolle for at dette skjer? Fokusgruppen ga anledning til å gå dette nærmere etter i sømmene. Her la jeg fram min tolkning av hennes historie, og la opp til refleksjoner over historien. Jeg gav min versjon, eller tolkning, og stilte altså ikke et konkret spørsmål om hennes undervisningsstrategi, med sikte på å etterprøve hennes mening først og fremst, eller å kritisere undervisningsstrategien. Men jeg brukte fortellingen og utsagnet til å skape videre refleksjon, diskusjon og utdypning av et tema som kan sies å være av generell karakter. Jeg ønsket en diskusjon av begrepet ”referent power” (Jones, m fl. 2002), eller pedagogisk kraft ved å delta selv i aktiviteten. Overfor lærerne brukte jeg begrepene forbilde og pedagogisk kraft i undervisningssituasjoner i sammenheng med dette. Jeg arbeidet altså ut fra at min tolkning kunne brukes og skape refleksjon i mer generell retning.

Hvilken tolkning presenterte jeg i så fokusgruppen? Jo, jeg påstod at Bente selv spiller en viktig rolle for at elevene yter innsats og liker hardtrening. Jeg ”kjøpte” altså hennes historie, ikke fordi jeg var helt overbevist, men fordi den kunne være nyttig. Jeg hevdet at hennes profesjonelle kunnskap spiller en rolle som ikke bør undervurderes. Jeg la fram min oppfatning av at hun viser en faglig kyndighet overfor elevene når hun deltar sammen med elevene og har pedagogisk kraft i egenskap av den hun er som fysisk aktiv person og gjør som lærer i kroppsøvingstimene. Hennes anmodning om å yte maksimalt og faktisk anstrenge seg hardt, virker fordi hun selv er foregangsperson, og blir sett opp til som et positivt forbilde. Hun oppnår en pedagogisk virkning ved å vise at hun selv har stor utholdenhetskapasitet, og selv liker å ”røyne seg”. Fordi hun selv deltar i aktiviteten på linje med elevene, og selv liker å trene og være fysisk aktiv, har hun en effekt på elevenes motivasjon og til å yte innsats. Hennes positive innstilling til trening ”smitter” elevene, og fører til at de også ser på positivt på hardtrening. Bente praktiserer en faglig og didaktisk kunnskap som fungerer overfor

elevene, og som står for en egen dimensjon i hennes profesjonelle kunnskapstilfang. Samtidig legger hun ikke skjul på at hun har valgt en fysisk aktiv livsstil, som favner langt ut over hennes arbeid som lærer i kroppsøving, noe som også er til nytte.

Jeg hevdet også at Bente får oppslutning blant elevene når hun formidler den positive betydningen av å trene og anstrenge seg, fordi hun selv manifesterer den positive verdien av god fysisk form. Underforstått bygget jeg på en oppfatning av at kroppslig og praktisk kunnskap hos lærere kan påvirke elever til å yte mer enn de hadde sett for seg på forhånd (Jones m. fl., 2002), nettopp på grunnlag av deres egen praktiske kompetanse.

Men jeg la også fram min vurdering av at Bentes undervisningsstrategi kunne innebære et problem. Jeg hevdet at hun bedrev en form for pedagogisk ”risikosport”, fordi hun tar en sjanse på at alle elever deler hennes oppfatning av at fysisk aktivitet og trening er bra. Det er ikke sikkert alle elever er like positivt innstilt til hardtrening, og det kan være at elever stiller seg tvilende til hennes pedagogiske opplegg.

I møte med Bente i fokusgruppen responderte hun positivt på min fortolkning, noe som jeg kommer nærmere tilbake til i kapittel 15. Samtidig nyanserte hun egen undervisningspraksis på bakgrunn av hva hun fortalte første gang, og belyste en del problematiske sider ved undervisningsstrategien hun brukte. Altså ble diskusjonen ført videre i en mer generell retning.

I denne fokusgruppen deltok også en annen kroppsøvingslærer, som kjente Bente godt, noe som kunne være nyttig opplysning for meg til å verifisere Bentes historie. Han bekreftet at elevene vet at Bente er fysisk aktiv og trener, og han sa også at hun spiller en positiv rolle som forbilde for mange elever i kroppsøvingen.

I kapittel 15 tas denne historien opp igjen og drøftes nærmere, både med tanke på innholdet i historien og det forskningsmessige rundt.

Datainnsamling

Intervjuene og fokusgruppene ble gjennomført på tidspunkter da lærerne hadde undervist etter Kunnskapsløftets læreplan i kroppsøving i litt over 2 år. Alle lærere hadde undervist i faget etter tidligere læreplaner. Fokusgruppene kjente ikke til hverandre, men jeg opplyste at jeg hadde møter med andre lærere i andre fokusgrupper.

De individuelle intervjuene ble gjennomført i nøytrale møterom ved læreres arbeidssted, eller noen ganger ved andre steder (som ikke opplyses på grunn av anonymitetshensyn). Sted

og tidspunkt for fokusgruppene var lærernes arbeidssteder, omtrent 1-2 måneder etter de individuelle intervjuene. Intervjuene og møtene i fokusgruppene pågikk i 60 til 120 minutter, og ble tatt opp på lydfil. Deretter ble lydfilene transkribert. På forhånd hadde intervjupersonene fått skriftlig informasjon om forskningsprosjektet, og de underskrev samtykkeerklæring.

I de individuelle intervjuene ble det brukt ulike spørreteknikker. Overordnet for spørsmålene var at et bra spørsmål skulle bidra tematisk til kunnskapsproduksjon og dynamisk til å skape et bra samspill mellom intervjupersoner og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Det var en målsetting å få intervjuene både innholdsrike, spesifikke og relevante. Det ble brukt både innledende spørsmål, oppfølgingsspørsmål, sonderende spørsmål og spesifiserende spørsmål. De fleste gangene ble de stilt ganske direkte spørsmål. Andre spørsmålstyper var indirekte spørsmål og strukturerende spørsmål, for f. eks. å samle opp svarene og bringe intervjuet videre på et samlet grunnlag. Jeg brukte ofte bare mimikk og nonverbal kommunikasjon for å drive intervjuet framover og fremme videre utdyping. Jeg stilte også såkalte tolkende spørsmål for å kontrollere om jeg hadde forstått meninger riktig, eller om det var rimelig å tolke innholdet i utsagnene i noen bestemt retning. Med dette ble det foretatt tolkning underveis i intervjuene, og det ble foretatt verifiseringer av tolkninger underveis.

Hvert intervju og hver fokusgruppe ble avsluttet med en oppsummerende del, der forskningsdeltakerne fikk anledning til å tenke etter hva de selv hadde sagt og ment, og eventuelt korrigere noe av dette. De fikk også anledning til å tilføye noe, hvis de følte behov for dette.

Forskerrollen

Reisende-metaforen ligger til grunn for forskerrollen i dette forskningsprosjektet, som nevnt tidligere. Med dette menes at jeg undersøker læreres yrkes- og undervisningserfaring, og er spesielt interessert i:

”making concrete descriptions of lived experience (hos kroppsøvlingslærere, min parentes), and making interpretations of these experiences. Good phenomenological investigations always [...] provide concrete portrayals of lived experiences, and they offer insightful reflections on the meanings of those experiences” (van Manen, 2002, s. 49)

Lærernes egen livsverden skaper forutsetninger for hvordan jeg nærmer meg forskningstemaene, og for hvordan jeg stiller spørsmål og belyser temaer i diskusjon med lærerne. Jeg er sensitiv overfor behov og forventninger som lærerne måtte ha på forhånd, og for ulike tilnærminger de har for å delta i forskningsprosjektet. Undersøkelsen inngår som en etappe på vei framover mot innsikt og forståelse av profesjonell kunnskap, basert på deres innsats og delaktighet, og jeg orienterer meg mot lærernes livsverden for å forstå begrepet profesjonell kunnskap.

I tilknytning til dette skaper min egen livsverden forutsetninger for hvordan jeg tolker forståelse av hva lærere sier til meg. Min egen biografi vil være et bakteppe som min tolkende forståelse må ses i forhold til gjennom alle faser i forskningsprosessen (Dowling Næss, 1998), også i faser med lesing av teori. Dette kan være problematisk, fordi jeg ikke klarer å innta en iblant nødvendig distanse til mitt forskningsmateriale fra de seks lærerne eksempelvis. På den annen side kan min egen biografi samtidig komme til nytte. F. eks. vil relevant yrkeserfaring gi nyttig innsidekunnskap (Gustavsson, 1996), noe som jeg har til en viss grad⁴, overfor lærerne i intervju situasjonene og i møtene i fokusgruppene. Innsidekunnskap om profesjonell kunnskap vil bety at forskere er kjent med læreres vokabular og yrkesreferanser, og vet å kjenne igjen situasjoner i undervisningen på tilnærmet måte som lærere selv. Dermed kan utgangspunktet for en god dialog være tilstede. Men innsidekunnskapen må kompletteres med et utenfraperspektiv (ibid.). Det kan en få gjennom refleksjon og teoretisk arbeid. Med andre ord er innlevelsens forståelse og den kritiske distansen, som ikke er det samme som nøytralitet, to viktige sider ved foreliggende forskning. Målet er altså å balansere innenfrakunnskap med kritiske blikk fra et ståsted utenfra.

Dermed er det viktig å være bevisst på at jeg som forsker selv et subjekt som må bli synlig for lærerne under intervjuene og i fokusgruppene. Jeg har mine bestemte hensikter i forskningen, og prøver å formidle dette best mulig til lærerne. Samtidig innser jeg at jeg skaper forutsetninger for hva lærere kan uttrykke eller ikke uttrykke overfor meg i både intervjuene og fokusgruppene. Jeg betrakter i denne sammenheng kroppslig erfaring og opplevelsesprosesser i kroppen som betydningsfulle og noe enhver kan merke, i tillegg til at jeg hefter meg til det som faktisk blir sagt. Dette gjør meg klar over at jeg ikke kan redusere forskningsmaterialet utelukkende til det som blir sagt av lærere i disse intervjuene og fokusgruppene, men jeg må være bevisst på at det jeg merker og sanser i relasjonen mellom meg og lærerne kan bety bestemte ting, og utgjøre en viss forskjell med tanke på tolkningen

⁴ Jeg har selv arbeidet som kroppsovlingslærer i seks år, samt i lærerutdanningsprogrammer for kroppsovlingslærere i både grunnskole og videregående skole mer eller mindre siden 1988.

av forskningsmaterialet. Det kan f. eks. hende at lærerne sier en ting, men i realiteten mener noe annet, eller at det ligger følelser under som tilsier andre meninger enn det som blir sagt. På den annen side kan det jeg merker og sanser i relasjonen benyttes til å få fram nye sider ved mitt forskningstema. Læreres levde kropp, inkludert talen, forstår jeg som intersubjektiv på denne måten (Engelsrud, 2003), og dermed prinsipielt tilgjengelig for meg på et vis som kanskje skaper bry, men som også utfordrer meg og kan være til nytte.

Dette innebærer at jeg som forsker må være forberedt på å leve med følelsesmessige spenninger i kontakten med lærerne, f. eks. ubehagsfølelser, eller skepsis fra lærernes side. Kritiske spørsmål og kommentarer fra meg under intervjuer og i fokusgrupper, om læreres undervisningspraksis f. eks., kan være gode invitasjoner til meningsytringer, men de kan også være potensielt sårende. Det kan være krevende å være i slike sosiale situasjoner som er åpne og til dels usikre, og en ubehagsfølelse kan være vanskelig å håndtere. Dette krever mot. Forskningsdeltakerne kan oppleve at profesjonell integritet og stolthet støtes av ting som blir sagt eller spurt om. Dialogen tar da en vending, som viser at det oppleves ubehagelig.

Slike situasjoner blir med som del av forskningsmaterialet videre, og det vil kunne farge tolkningen av materialet i den videre forskningsprosessen. Jeg kan altså stå overfor situasjoner der det uartikulerte fra møtet mellom meg og lærerne bringes inn i mitt språk og får betydning. Når jeg skal forsøke å framskrive erfaringer fra intervjuene og fokusgruppene f. eks., er det derfor viktig å være bevisst på de sosiale situasjonene som provoserte fram eventuelle følelser. På den annen side må den sosiale situasjonen, og det som eventuelt provoserte fram følelser, hele tiden forstås som gjensidig til læreres levde erfaringer fra tidligere. Dermed blir det viktig å se ting i sammenheng, og ikke overvurdere betydningen av bestemte følelsesreaksjoner eller erfaringer i den sosiale situasjonen jeg og lærerne stod midt oppi.

Dette viser hvor betydningsfull forskeres rolle er i slike studier, særlig når kommunikasjonen tilspisses. Det hviler et stort ansvar på forskere, som må passe på at prosessen ikke beveger seg ut over forskningsetikkens grenser og krenker noen av dem som deltar. Det kroppslige ubehaget kan bli dominerende i slike situasjoner, noe som gir liten mulighet for partene å forholde seg til hverandre uten ansenhet. Slike følelser setter grenser for samtale med andre og intersubjektivitet (Engelsrud, 2003). Og blir personer *for* selvopptatt i eget ubehag, begrenses dialogen sterkt. På den annen side kan ubehag til en viss grad være foranledning for nye refleksjoner, som bringer forskningen videre. Det kroppslige ubehaget kan være utgangspunkt for en undrende refleksjon, vel og merke hvis berørte parter i åpenhet

aksepterer dette. Ubehagsfølelse kan bearbejdes og vendes til noe konstruktivt, og utløse refleksjonsprosesser som ellers ikke ville framkommet.

En slik ubehagsfølelse, eller andre typer følelser for den saks skyld, understreker hvordan materialet som ble skapt i intervjuene og fokusgruppene har sitt sete i lærernes og min livsverden, og ikke kan avgrenses skarpt. Følelser oppstår i situasjoner som kommer fram i spesielle relasjoner noen ganger, ikke ”inne i” hver enkelt deltaker. Jeg og lærerne blir omgivelser for hverandre, og følelser oppstår i lys av dette. Samtidig er kroppen tilgangen til hverandre, dvs. som kroppslige subjekter responderer vi på det uartikulerte og underliggende i relasjonen mellom oss. For meg er slike kroppslige erfaringer noe som ikke kan settes til side i analysearbeidet og i tolkningsprosessen i ettertid. Både uttalt og uuttalt kroppserfaring hos de andre deltakerne, lærerne, er relevant forskningsmateriale, men bør behandles på en fornuftig og etisk forsvarlig måte. Så vel forskere som forskningsdeltakere kommer i spill i dialogen på denne måten under de sosiale omstendigheter som eksisterer i intervjuer og fokusgrupper, og skaper noen ganger en spesiell emosjonell kraft. Dialogen kan bli næringsrik, men også uforutsigbar, og det kreves våkenhet for etikkens grenser, samt varsomhet og respekt. På den annen side kreves oppmerksomhet på anledningen til ny kunnskapsinnhenting som kan ligge i slike situasjoner.

Refleksiv dialog

I mitt forskningsarbeid var det et grunnleggende prinsipp at læreres erfaringer fra eget profesjonelle virke kunne ha ulike meninger og kunne bety ulike ting. Dette prøvde jeg å være bevisst på under hele forskningsprosessen. Allerede da de første intervjuene ble gjennomført, hadde jeg derfor oppmerksomhet på dette. Min oppgave overfor lærerne var å ta hensyn til, og ikke minst akseptere lærernes meninger og standpunkter, samtidig som jg ville orientere meg inn mot deres livsverden, og forstå det den enkelte sa ut fra hver lærers eget ståsted, så vel som ut fra den sosiale kontekst ting ble sagt i.

På den annen side var jeg innforstått at min innsikt i lærernes livsverden var begrenset. Jeg var altså interessert i å fremme meningsfulle utsagn fra forskningsdeltakerene under både intervjuene og i fokusgruppene, og samtidig orientere meg inn mot deres livsverden og starte mine analyse- og tolkningsprosesser allerede fra starten av. Dessuten skulle kunnskap og forståelse utvikles som en følge av dialogen, interaksjonen, og pr. definisjon bli preget av det relasjonelle. Min oppgave var å lytte, men også å sørge for at forskningsdeltakerne avanserte

sin forståelse for de fenomenene som ble diskutert og uttrykt som et resultat av felles anstrengelse. Måten jeg stilte spørsmål var derfor av stor betydning; et godt spørsmål skulle ikke forvente et bestemt svar, men reflektere at jeg ikke visste svaret. Helst burde jeg som forsker stille spørsmål som var egnet til å innhente såkalt uforfalsket kunnskap, som er viktig for denne formen for livsverdenforskning:

“Lifeworld researchers, understanding that they lack insight about the way that other people experience the world or a special aspect of it, craft research question that open up that experience.” (Dahlberg m. fl., s. 156)

Dersom måten å stille spørsmål viste at jeg selv ikke visste svaret, kunne dette dessuten åpne for at det oppstod uventede og overraskende svar. Dette ville også være gunstig for forskningen, og et tegn på at forskningsopplegget fungerte på en bra måte.

Spesielt om fokusgruppen

Bruken av fokusgrupper i kombinasjon med individuelle intervjuer hadde en bestemt hensikt i så måte. Bruken av fokusgrupper skilte seg fra de individuelle intervjuene ved en mer åpen og bevisst bruk av interaksjon for å fremme diskusjon og refleksjonsløft. Fokusgruppene skulle utdype data fra de individuelle intervjuene. I stedet for spørsmål og svar-formen, som var det vanlige opplegget i de individuelle intervjuene, la jeg opp til at deltakerne diskuterte på et friere grunnlag i fokusgruppene. Jeg kunne stille noen spørsmål for å få i gang samtale og diskusjon, men ellers var opplegget altså at alle i hver fokusgruppe utvekslet erfaringer, kommenterte og diskuterte hverandres utsagn og synspunkter på et friere, og delvis annet grunnlag, dvs. tolkninger fra meg. Det var ikke lagt opp til drøftinger som fulgte en bestemt plan eller tematisk orden på forhånd. Før fokusgruppene hadde jeg selv transkribert de individuelle intervjuene, bearbeidet transkripsjonene, og bestemt meg for hva jeg spesielt ville ta opp. Rett før fokusgruppene hørte jeg gjennom intervjuene i sammenheng.

Deltakerne fikk anledning til å forfølge det de selv er opptatt av ved hjelp av egen terminologi og vokabular både i de individuelle intervjuene og fokusgruppene, men spesielt i fokusgruppene. Forskningsdeltakerne fikk selv muligheten til å stille spørsmål og utvikle egne begreper og teorier (Barbour & Kitzinger, 1999; Orlikowsky, 2010). Det var påkrevet å vurdere nøye om forskningsdeltakeres utsagn og meninger ble preget av konteksten de framkom i, særlig i fokusgruppene. For å veie fokusgruppene og de individuelle intervjuene opp mot hverandre, var det derfor viktig å vurdere hvordan gruppekonteksten fungerte i

forhold til å åpne for eller undertrykke utsagn og meninger. Det ble lagt opp til kontroll av dette ved å sende utskrift av intervjuene og fokusgruppene tilbake til forskningsdeltakerne, og be om tilbakemeldinger dersom det var utsagn og meninger de ville korrigere eller ta vekk. De ble også bedt om å tenke over og kommentere dersom det var noe som ble sagt i løpet av intervjuene og fokusgruppene som undertrykte eller hindret dem i å si det de ønsket, eller om at de følte noe var usagt i hvert intervju og i fokusgruppene. Dette ble gjort under avslutningen av hvert individuelle intervju og i fokusgruppene, før lydopptakene ble avsluttet. Dersom noen ga slike kommentarer, skulle de få anledning til å komme med rettelser, tilleggskommentarer eller nye innlegg.

Det var ingen som kom med slike korrigeringer, tilleggskommentarer eller nye innlegg verken i avslutningen av hvert intervju eller fokusgruppene, eller etter at de hadde fått tilsendt utskriftene fra intervjuene og fokusgruppene.

Jeg ledet altså de andres oppmerksomhet mot bestemte områder i fokusgruppene, i den hensikt å styre dialogen mot dypere synspunkter. Noen ganger passet det å stille spørsmål, mens det andre ganger fungerte å komme med et innlegg i diskusjonen på linje med de andre. Jeg hadde lav grad av struktur i fokusgruppene, noe som er anbefalt for denne formen for forskning (Dahlberg, m. fl., 2001). Dette ga også anledning til spontanitet og engasjement, og innlegg utenom ”sakslista”, noe som også kunne være nyttig.

Den refleksive dialogen i fokusgruppene hadde imidlertid noen rammer. Jeg og lærerne deltok ikke under samme betingelser. Rollene var ulike i utgangspunktet, så dialogen måtte nødvendigvis fravike fra annen type konversasjon, der partene er mer likt stilt. I tillegg var det slik at ikke alt som kom opp i dialogene i fokusgruppene var like relevant. Noen ganger styrte jeg diskusjonen relativt håndfast for å holde diskusjonen til ”sakslista”.

Forskningsmetoden setter dessuten høye krav til at forskningsdeltakerne trer inn i en rolle som drøftingspartner sammen med en forsker, og reflekterer over gitte temaer som forskere er spesielt interessert i, noe som ikke trenger å være lett. Metoden forutsetter også at forskningsdeltakerne responderer på forskeres kommentarer og refleksjoner og aktivt følger opp ganske mye på egen hånd, og ikke bare svarer på forskeres spørsmål. Dette kan også være krevende. På den annen side kan utsikten til å bidra på en direkte måte i vitenskapelig kunnskapsproduksjon virke motiverende for forskningsdeltakere. Det vil også kunne føre til at oppdagelser og nye erkjennelser som forskningsdeltakere selv kommer fram til underveis, kan være nyttige for deres egen del. Forskningsdeltakere kan få direkte personlig vinning på denne måten. I min vurdering av fokusgruppene i ettertid fant jeg ingenting som tilsier at den refleksive dialogen ikke fungerte i gruppene, og at diskusjonen og drøftingen ikke klarte å

løfte seg opp på høyere nivåer. Tvert i mot fungerte fokusgruppene på en god måte, og til nytte for forskningen totalt sett.

Valg av forskerrolle i fokusgruppene

Jeg valgte altså en forskerrolle i fokusgruppene der jeg aktivt deltok i diskusjonen i større grad enn metodelitteraturen generelt anbefaler. Dette trenger ikke være uproblematisk. Her belyses mitt valg av forskerrollen i fokusgruppene på en nærmere måte. Fern (2001) mener at forskere i fokusgrupper primært bør være ordstyrere i fokusgrupper, ikke deltakere i diskusjonen, altså i en viss motsetning til mitt rollevalg. Forskere bør opptre kontrollert (underforstått; kontrollere følelser og egne meninger) i ordvekslinger og diskusjoner i fokusgrupper, mener Fern. De bør signalisere nøytralitet i forhold til synspunkter som kommer fram i diskusjonen, og deres rolle bør konkret preges av ikke-vurderende lytteferdigheter, f. eks. reflekterende utsagn som klargjør meninger, gjenforteller ting, reflekterer følelser eller oppsummerer. Fern mener altså at forskere bør opptre nøytralt, være distansert og tilbakeholden med egne tanker, meninger, følelser og refleksjoner i diskusjonene, og heller sørge for saksledelse og kommunikative vilkår som fremmer innsatsen fra forskningsdeltakerne. Også annen metodelitteratur anbefaler en slik tilnærming, blant annet Macnaghten & Myers (2004) og Halkier (2010).

Det er i utgangspunktet vanskelig å være uenig i at saksledelse og kommunikative vilkår er viktig i fokusgrupper, men jeg fant det likevel riktig å velge en annen rolle enn hva Fern anbefaler. Dette begrunnes med følgende argumentasjon: Dersom jeg som forsker trekker inn egen livsverden overfor deltakerne, byr mer på seg selv og er diskusjonspartner i større grad, åpner dette for at diskusjonen blir fyldigere og egnet til å bevege seg mot andre og flere dybder, særlig i en vekslig mellom teoretiske sjikt og lærers praksisteori, noe som var viktig i min studie. En motsatt rolle som kun ordstyrer kunne føre til at refleksjonsprosessen i fokusgruppene ble ufullstendig og uforløst på grunn av at en person i gruppene, i dette tilfelle meg, var for lite aktiv og deltagende. Den lille gruppestørrelsen ville gjøre dette til et sårbart punkt for den totale diskusjonen i gruppen. En aktiv og deltagende forskerstil ville derimot tilføre diskusjonen i gruppen næring gjennom forskeres måte å se ting på, som er annerledes enn forskningsdeltakeres. For meg var det viktig å bidra med kommentarer til de andres refleksjoner og komme med mine synspunkter, som ofte var *teoretiske perspektiver* over det som ble diskutert, og som også var en målsetting å belyse i diskusjonen i fokusgruppene.

Min erfaring var at denne rollen fungerte positivt, selv om jeg rett nok ikke vet hvordan andre forskerroller ville fungert. Jeg vet heller ikke hvordan det eventuelt ville fungert å samle alle seks lærere i en fokusgruppe, noe som kunne vært mulig. Jeg er også oppmerksom på at min rolle kunne påvirke den sosiale kunnskapsproduksjonen. Teoretiske perspektiver og problemstillinger som jeg førte inn i diskusjonen ga ansats til nye refleksjoner og diskusjonsinnlegg fra forskningsdeltakerne, og dette skapte det jeg var ute etter i fokusgruppene; refleksjonen mellom drøftingspartnere, mot nye ting og mot høyere refleksjonsnivåer, om nettopp profesjonell kunnskap på et mer teoretisk nivå. Kunnskapen som kom fram, ble således relasjonell og mer avansert, og teorirelatert, og den oppstod i dialogen mellom alle i hver fokusgruppe, samt gjennom drøftinger som foregikk i hele fokusgruppen, inklusive meg selv, slik planen var. Underveis opplevde jeg ikke noen motstand mot min forskerrolle, tvert i mot responderte forskningsdeltakerne positivt. På forhånd hadde de blitt gjort oppmerksom på at jeg ville opptre annerledes og være mer aktiv i fokusgruppene i forhold til de individuelle intervjuene. Men jeg presiserte at ikke ville opptre slik at jeg påvirket deres meninger og innlegg i diskusjonen. Refleksjonsnivået ble altså etter min vurdering løftet i fellesskap i fokusgruppene; til videreutviklede og mer avanserte forståelser. For lærerne bygget dette i stor grad på deres praksis – og dermed praksisteorier. En annen ting er at refleksjonsprosessene i de ulike gruppene beveget seg i forskjellige retninger, noe som også var gunstig. Den kollektive bevissthet som oppstod i hver gruppe, og diskusjonsklimaet som oppstod, strakk refleksjonen i forskjellige retninger, til god nytte for forskningen samlet sett. For meg skapte dette større mangfold og spennvidde i datamaterialet.

I mitt prosjekt mente jeg altså at det var å foretrekke en forskerrolle som diskusjonsdeltaker i fokusgruppene. Dette betinget imidlertid at jeg som forsker var i stand til å delta i diskusjonen ved bruk av termer og ordbruk som forskningsdeltakerne var vant med, for ellers kunne de kommunikative vilkår bli svekket. Dette medførte ikke det samme som at jeg måtte ha samme erfaringsgrunnlag og yrkesmessige biografier som forskningsdeltakerne selv, som tidligere nevnt. Tvert i mot kunne det være en fordel at jeg brukte mine perspektiver og problemstillinger i diskusjonen, og tilførte diskusjonen næring på denne måten fra min synsvinkel, som altså var annerledes enn de andres. Det var med andre ord ikke et mål for meg å være mest mulig lik dem jeg diskuterte med, så lenge jeg var i stand til å kommunisere med forskningsdeltakerne ved bruk av egnede termer. Det var tvert i mot viktig at jeg tilførte gruppediskusjonene mine perspektiver ved bruk andre preferanser enn forskningsdeltakernes, selvsagt uten at jeg skulle lede deltakernes meninger, på samme måte som for øvrig hver enkelt stilte med preferanser som var forskjellig fra de andre. Min oppgave var å prøve ut om

ulike mennesker med forskjellige preferanser kunne møtes på en konstruktiv måte og diskutere på et fruktbart vis for kunnskapsutvikling på det området som jeg hadde valgt å gå inn på.

Bearbeiding, analyse og tolkning; teknikk, troverdighet og transparens

Under bearbeidingen av data og i analyseprosessen skilte jeg ut sekvenser i intervjuene og fokusgruppene, og fortettet meningene og informasjonen som kom fram i intervjuene og fokusgruppene. Dette ble gjort i henhold til prinsipper for menings- og innholdsanalyse av intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009; Smith & Sparkes, 2005).

Forut for dette hadde det pågått en egen analyse- og tolkningsprosess i selve intervjuene og fokusgruppene. Denne prosessen foregikk på følgende måte:

- Lærerne fortalte fra sin livsverden – om hendelser, egne erfaring og opplevelser, spesielt relatert til kroppsøvningsundervisningen, og beskrev egen innsikt og kunnskap. Her ble det ikke foretatt noen fortolkning fra min side, bare lytting av hva som ble sagt.
- Lærerne oppdaget nye forhold (innsikter) etter hvert som intervjuet utviklet seg, og utdypet utsagt de hadde sagt tidligere. Delvis foregikk dette på grunnlag av spørsmål fra meg. Her ble det gitt refleksjoner fra lærerne, på såkalt 1. refleksjonsnivå, som altså tilsvarer et første skritt i analyseprosessen.
- Jeg konsentrerte og tolket det som er ble sagt i intervjuene og fokusgruppene, og la dette fram for lærerne. Meninginnholdet ble her sammenfattet fra mitt ståsted. Lærerne ga respons på dette, og ga ny form for refleksjon, på såkalt 2. refleksjonsnivå.

Med menings- og informasjonsfortetting av data menes at sitater ble plukket ut som representasjoner for meninger og saksopplysninger og satt inn i en matrise, som var delt opp etter hovedtemaene i intervjuguiden. Det ble foretatt en klarlegging av datamaterialet slik at f. eks. uviktige ting ble tatt bort, eller at meninger og synspunkter, samt sammenhenger, kom tydeligere fram. Etter hvert ble hovedtemaene delt opp i undertemaer av utsagn og meninger, noe som opplyste hovedtemaene gradvis på en mer detaljert og fylldigere måte. Dette foregikk som en form for meningskategorisering, dvs. koding eller plassering i ulike meningskategorier (Kvale & Brinkmann, 2009). Samtidig ble det laget en narrativ strukturering av data, dvs. skapt sammenhenger i hendelser som ble beskrevet på ulike steder i intervjuet, eller meninger

som ble uttrykt på forskjellige tidspunkter ble samlet sammen. Lærernes egne termer og uttryksmåter ble bevart i denne matrisen.

Data ble videre analysert og tolket i forhold til forskningsprosjektets hovedide og nærmere presiserte temaer til lærerne, slik det er gjort rede for tidligere, og som sagt etter prinsipper for innholds- og meningsanalyse. Det ble også foretatt tolkningsarbeid som fulgte prinsipper for hermeneutisk meningsfortolkning, som kort fortalt dreier seg om følgende (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 216-217):

- Veksling mellom deler og helhet. Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i relasjon til helheten. Prosessen åpner for en stadig dypere forståelse av mening.
- God gestalt, en indre enhet i teksten. Meningsfortolkning slutter når en har nådd fram til en god gestalt, en indre enhet i teksten, som er uten logiske brister.
- Autonomi i teksten, dvs. at teksten forstås ut fra sin egen referanseramme gjennom en utlegning av hva teksten selv sier om et tema.
- Kunnskap om temaet for en tekst, dvs. at førforståelse og før-kunnskap innvirker på meningsfortolkningen.
- Meningsfortolkning basert på forutsetninger. En fortolkning er ikke forutsetningsløs, og kan ikke løsrive seg fra den forståelsestradisjon forskeren lever i. (Forskeren kan imidlertid gjøre sine forutsetninger eksplisitte og bli bevisst på hvordan bestemte spørsmål til en tekst allerede bestemmer hvilke former for svar som er mulige.)
- Fornyelse og kreativitet. Meningsfortolkning som rommer fornyelse og kreativitet, dvs. rekker ut over det umiddelbart gitte og beriker forståelsen ved å få fram nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i teksten. Derved utvides også tekstens mening.

Samtidig var jeg klar over at det ble drøftet temaer som oppstod i en sosial situasjon i både intervjuene og fokusgruppene, og at det som kom fram i disse situasjonene, var produkter av sosial interaksjon, som nevnt tidligere (Barbour & Kitzinger, 1999). Jeg prøvde derfor å være bevisst på at den sosiale konteksten var premiss for hvordan utsagn ble artikulert, respondert, kritisert, bifalt og eventuelt forandret. Spesielt var jeg oppmerksom på drøftingen i fokusgruppene, og som nevnt foretok jeg kontrollprøver av dette.

Tolkninger og forståelse legges åpent fram

På basis av dette legger jeg altså fram mine tolkninger og forståelse i et forskningsområde som kan sies å være åpent. Jeg prøver å nå fram til lesere med det jeg har skrevet. Som nevnt tidligere innebærer dette at visse vitenskapelige prinsipper bør være klarlagt så godt som mulig. Jeg er avhengig av at min subjektivitet i forskningen blir oppfattet og akseptert, og at min forståelse blir vurdert som troverdig og til å stole på. Jeg påberoper meg ikke noen endelig forståelse, eller ”forskningsssvar”, tvert imot stiller jeg meg åpen for at det finnes flere forståelser om profesjonell kunnskap i kroppsøving. Jeg er også inneforstått med kritikk.

I skriveprosessen har jeg latt det empiriske materialet og det grunnleggende teoristoffet fra litteraturstudier gjensidig påvirke hverandre gjennom faser av lesninger, skriving, bearbeiding og gjenskriving. Skrive- og forskningsprosessen har vekslet mellom teoretiske og empiriske ”sjikt”, i en relativt omfattende lese-, studie- og skriveprosess, der teori og forskningslitteratur og intervjutranskripsjoner har vekslet om oppmerksomheten og om bearbeidinger (O’Sullivan, 2007). Jeg har valgt å legge forskningsprosjektet nært praksisfeltet i skolen, gjennom kontakten med seks kroppsøvingslærere.

En slik forskningsprosess opphører i prinsippet aldri, men jeg bestemte meg for et punkt hvor jeg oppsummerte, vendte tilbake og la fram mine resultater – eller mer presist sagt; tolkninger - for omverden. Van Manen hevder at fenomenologiske tekster bør utfordre lesere til ettertanke og til å ta stilling, noe som var en inspirasjon i skrivingen. Van Manen underbygger dette med følgende utsagn (2002, s. 237-238):

“The addressive sense of the text is directly related to the life meaning that phenomenology attempts to evoke. On the one hand, this is somewhat difficult point to make since the addressive power of text cannot be represented in straightforward conceptual terms. On the other hand, the evocative sense of being addressed by a text is something that is part of the experience of language in everyday life. We experience an addressive moment when a text suddenly “speaks” to us in a manner that validates our experience, when it conveys a life understanding that stirs our sensibilities, when it pulls the strings of unity of our being. Phenomenological texts make us “think” and it makes the world address us and call upon us to think our feeling in the broadest and deepest sense of the term. It moves us to experience reflective life’s meaning at the level of sensory and prereflective awareness as well as at the level of reflective meaning that concerns our place in life”.

En annen måte å si dette på, er at forsknings- og skriveprosessen - har vært å sette meg selv på spill, i en prosess hvis retning er åpen og uviss, men der jeg, midt i noe jeg har undret meg på, har kunnet fått nytt lys på det fra før kjente, dvs. det jeg forstod om profesjonell kunnskap på forhånd. Å sette seg på spill på denne måten, er å åpne seg for en indre dialog. Tidligere

innsikt og forståelse om profesjonell kunnskap settes i friere omløp, etter dialogiske prinsipper. Gustavsson (2002, s. 503) hevder i forbindelse med dette at:

”et dialogisk förhållande är inte bara något som vi har när vi samtalar med någon. Det kjenneteckner ett helt förhållningssätt til tilvaron, för hur vi möter det okända”.

Et møte med noe ukjent er alltid en hendelse som utspiller seg mot en bakgrunn en har og som utfordrer ens åpenhet. Det stiller et spørsmål som får en til fundere, men som også avkrever et svar. Dermed er ikke dialog bare samtale og samhandling i bokstavelig forstand, men også vekselspill mellom spørsmål og svar på et indre plan, og noe som hver person blir dratt inn i og fanget av. I en slik dialog – eller spill - vet ikke hver enkelt hva den skal resultere i. Den kjennetegnes av åpenhet, framfor alt for det som er fremmed og for det som vanligvis gis motstand.

Dette innebærer i praksis at dersom jeg, som har interesse i å belyse begrepet profesjonell kunnskap i kroppssøving, åpner meg for nye synsmåter, og setter min forhåndskunnskap om profesjonell kunnskap på spill, kan jeg få synsvidde mot nye forhold ved denne kunnskapen, eller nye forståelseshorisonter, noe som kan skape muligheter for videre utvikling, forståelse og teoribygging. Hvis en har ”införlivat det som varit fremmande och obekannt” med tidligere forståelse og kjente ting, så har en fortolket og forstått noe annet, derved også noe nytt, uttaler Gustavsson (2002, s. 501) i forbindelse med dette.

For at jeg skal nå fram til leseren med en slik forskningstilnærming og et slikt prosjekt, forutsettes dermed flere ting, blant annet at lesere forstår hvilke vitenskapsteoretiske forhold som ligger til grunn. Dette har jeg prøvd å gjøre rede for. Jeg har prøvd å få fram at forskningsarbeidet står i forhold til underliggende ontologiske og epistemologiske antagelser, som refererer til en fenomenologisk og hermeneutisk tradisjon i vitenskapen, som nevnt, og at det er forbindelse mellom forskningens ontologiske og epistemologiske fundament, de metodologiske overveielser og valg av framgangsmåte i forskningen (innbefattet bruk av intervju og fokusgrupper overfor lærere), samt måten jeg har valgt å bruke teori og skrive om lærerne, intervjuene, fokusgruppene og i siste instans den profesjonelle kunnskapen. Jeg har også prøvd å skrive på en måte som er åpen, både når det gjelder opplysninger og meninger fra lærerne i intervjuene og fokusgruppene, samt om mine vurderinger, drøftinger og tolkninger i tilknytning til teori og det empiriske materialet. Vurderingene og tolkningene er helt mine egne. Dersom lesere reflekterer over det jeg har skrevet og finner at mine synspunkter kan føre videre på noen slags konstruktiv måte, så er dette bra. van Manen mener at for at fenomenologisk forskning (og fenomenologiske tekster) skal føre til noen videre forståelse, ”it must lead the reader to wonder” (van Manen, 1997, s. 5), altså bør forskningen

(og tekstene) skape ettertanke og til en viss grad nye spørsmål. Dette har vært et ideal for skrivingen. Jeg har også prøvd å få fram at forskningen er en pågående prosess som aldri slutter.

Dessuten har jeg prøvd å legge fram mine synspunkter på en måte som kan bidra til å knytte mennesker med de samme profesjonelle og forskningsmessige referanser sammen i et kommunikativt fellesskap omkring kroppsøvingslæreres arbeid i skolen og profesjonell kunnskap i dette faget. Dersom det jeg har skrevet, fremmer en innsikt som kan være grunnlag for nærmere refleksjon eller diskusjon, eksempelvis blant lærerutdannere, studenter, forskere eller for den saks skyld blant ledere og byråkrater, som har ansvar for kroppsøvingsfaget i skolen på en eller annen måte, er dette positivt. I arbeidet med stoffet og synspunktene, som altså er relatert til min livsverden som forsker, og som jeg derfor står alene bak, har jeg lagt vekt på å være transparent, men samtidig reflektert og begrunnet, når det gjelder vitenskapelig tilnærming og metodebruk, samt rettferdig overfor den hverdagslige, profesjonelle kunnskapen som kroppsøvingslæreres kunnskap er, som sagt. Som nevnt hadde jeg som mål å være rettferdig overfor forskningsdeltakernes egen kunnskapstype, dvs. ikke bryte med prinsippet om at forskningen ikke nedvurderer læreres egen kunnskap, ei heller deres integritet som profesjonelle yrkesutøvere, og ikke gjøre forsøk på være kunnskapen som tilhører disse læreres livsverden overlegen.

Validitet, teoretisering og universell dreining av data

Forskningstilnærmingen innebærer at jeg ikke kan hevde noen spesiell status for mine tolkninger og synspunkter i studien. Alle fenomenologiske undersøkelser og fortolkninger "is cognizant of the realization that no interpretation is ever complete, no explication of meaning is ever final, no insight is beyond challenge" (van Manen, 1997, s. 7). Det er derfor påkrevd å være oppmerksom på mangfoldet av mange mulige erfaringer hos lærerne, og på alle mulige forklaringer eller fortolkninger av disse erfaringene. Forskere kan gå langt i jakten på den egentlige mening, og det kan være lett å miste synet på at mening oppstår i en relasjonell sammenheng. Forskere kan også opphøye seg selv til "eksperten" på meningsfortolkning, og rekonstruere mening i egne teoretiske skjemaer uten at det er grunnlag for dette. Kvale & Brinkmann (2009) hevder at en fare ved intervjuforskning er at forskere eksproprierer meninger fra intervjupersoners livsverden og setter dem inn i sine egne sammenhenger for å uttrykke mer grunnleggende (universelle) forhold. For å motvirke dette bør følgende

grunnleggende forhold opplyses (og besvares): Er det fortolkningens mål å komme fram til intervjupersoners oppfatninger om et spørsmål/tema, eller å gi en bredere fortolkning av og utvikle teori omkring spørsmålet/temaet gjennom intervjupersonens utsagn eller beskrivelse? Er det tekstens bokstav (uttrykt mening) eller ”ånd” (intendert mening) som skal fortolkes? Eller er det en korrekt fortolkning av teksten som skal finnes, eller finnes det et legitimt fortolkningsmangfold?

Dersom overveielser omkring disse spørsmål dreier i retning av fortolkning innenfor brede og teoretiske rammer, fortolkning av både mening og ”ånd”, og et syn på et fortolkningsmangfold, er dette konstruktivt. Dette innebærer såkalt perspektivisk subjektivitet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette utnytter intervjuforskningens styrke, nemlig muligheten til teoretisering og rekonstruksjon av data innenfor rammen av relevant teori, basert på fyldige beskrivelser og utdypninger. Dette står i kontrast til såkalt partisk subjektivitet, som betyr at forskere ser etter og finner bevis som støtter deres egne meninger, velger fortolkninger og rapporterer det som kan begrunne deres egne synspunkter på forhånd, og ignorerer alt som kan gi andre fortolkninger.

Dette medfører også at validering av studien ikke bare handler om metodene som blir benyttet for å samle inn empiriske data, eller teoretisk innsikt, samt den håndverksmessige kvaliteten på studien; troverdigheten, redeligheten og åpenheten, men også forskeren som person. Forskerens moralske integritet er avgjørende for evaluering av den vitenskapelige kunnskapen. Jeg som forsker må dermed ha et kritisk syn på fortolkningsarbeidet, og uttrykke eksplisitt mitt syn på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en mulig selektiv forståelse og skjev fortolkning. Dette har jeg prøvd å foreta. Valide kunnskapspåstander blir på denne måten etablert i en diskurs hvor mine funn blir sett som tilstrekkelig troverdige til at f. eks. andre lærere i kroppsøving kan vurdere funnene som nyttige (medlemsvalidering), eller at andre forskere kan benytte dem i sitt eget forskningsarbeid (forskervalidering). Publikum kan også finne funnene som nyttige (publikumsvalidering). Her er diskursens natur viktig. Rasjonell argumentasjon, som fører fram til at det beste argumentet vinner, blir sentralt. Konsensus oppstår i diskurser der rasjonalitet får plass. Det kan benyttes ulike valideringsnivåer i slike prosesser, dvs. nivåene intervjupersonens selvforståelse, allmenn forståelse, eller teoretisk forståelse, og valideringsfellesskapet kan være ulikt; henholdsvis intervjupersonen, allmennheten eller forskersamfunnet. Valideringsformen kan også være forskjellig, henholdsvis en medlems-, publikums- eller forskervalidering. I foreliggende studie er dataanalysen og tolkningen blitt knyttet spesielt til forskningsdeltakernes selvforståelse samt til teoretiske perspektiver. Data er

også til en viss grad knyttet til en allmenn forståelse, gjennom verifiseringer fra kollegaer i fokusgruppene.

Samtidig bør det ikke undervurderes at fenomenologiske beskrivelser og skriving utdyper levd erfaring på en konstruktiv måte, f. eks. ved at fenomenologiske undersøkelser har innvirkning på menneskers yrkesutøvelse og bevissthet på yrkespraksis: "[...] phenomenological inquiry has formative consequences for professional practitioners by increasing their perceptiveness and tactfulness", hevder van Manen eksempelvis (2002, s. 7-8). Dette kan forklares ved at forskere underveis i undersøkelsen – og skrivingen – kommer fram til fordypet innsikt og økt bevissthet om det som undersøkes, eller "the essential themes which characterize the phenomenon" (s. 8), og formidler dette til omverden. Dette skjer i en fordypet tanke- og skrivevirksomhet omkring fenomener som i utgangspunktet har sitt sete i menneskers livsverden, men som blir underlagt nærmere undersøkelse, fortolket og omgjort til forskeres språk, og gjort relevant for andre, gjennom fenomenologisk undersøkelse og framskriving.

Fenomener i de seks læreres livsverden kan på denne måten få en universell dreining. Denne prosessen er imidlertid ikke det samme som at jeg drar ut essenser av levd erfaring hos disse lærerne, og at en beskrivelse av et fenomen fra av en av lærerne kan anvendes utenfor denne lærerens eget synsfelt. Dette er heller ikke det samme som at en lærers beskrivelse på en enkel måte kan stå modell for andre, eller at læreres beskrivelser av levd erfaring kan kokes ned til det de har felles (Steinsholt, 2004). En fenomenologisk undersøkelse kan derimot få et universelt preg – eller dreining - dersom en tar utgangspunkt i måten erfaringer uttrykkes forskjellig, samtidig som en er oppmerksom på hvordan disse erfaringene forholder seg til andre aspekter ved ens egen erfaring. Altså må det legges vekt på at forskjeller i levd erfaring settes i relasjon til ens egen erfaring, for der i gjennom å kunne gis en universell dreining. Dette omhandler en *dialektisk forestilling* av universalitet, og setter krav til lesere av denne typen forskningslitteratur. En slik forestilling av universalitet tar utgangspunktet i en selv som første person, og ens egne erfaringer, men det stopper ikke der:

"Det blir heller snakk om å gripe ulike beskrivelser, for så å knytte dem sammen. En beskrivelse vil aldri framstå som en overordnet beskrivelse. En slik "dialektisk" prosess vil heller ikke koke særegenheter ned til et eller annet felles universelt kardinalpunkt. Det er nok snarere slik at en dialektisk forestilling om universalitet vil plassere aspekter ved en beskrivelse ved siden av hverandre ut fra hvilken grad de hører sammen og ut fra familieligheten mellom erfaringene. Slike likheter og overensstemmelser gir oss det vi trenger for å kunne betrakte dem som like nok (min understreking), og av den grunn kan vi kalle dem det samme uten å oppgi de særegne trekkene som gjør dem forskjellige" (Steinsholt, 2004, s. 106-107).

For å oppsummere: Kunnskapen i denne studien er i stor grad produsert av meg selv, men også i fellesskap med de seks lærerne, og relasjonell, dvs. oppstått i det som utspilte seg mellom meg og lærerne. Den er også relasjonell i den forstand at den er produkt av en indre dialog i min egen tankeverden, i en veksling mellom spørsmål og svar på et indre plan, som jeg har blir dratt inn i og fanget av. Den er samtalebasert, dvs. basert på diskusjon og forhandling mellom meg og lærerne, og kontekstuell, dvs. vanskelig å sammenligne med kunnskap som er konstruert i andre situasjoner. Den er også språklig, dvs. i form av tekst og skriving, som er inspirert av van Manens idealer for fenomenologiske skriving og tekstskapning, som nevnt. Videre er den narrativ, dvs. bestående av fortellinger og historier som gir innsikt i kroppsøvingslæreres verden av mening, som kan være innholdsrik. Kunnskapen er også pragmatisk, dvs. begrunnet i at den fungerer sosialt og praktisk og kan være til nytte for andre. Sist, men ikke minst, er den flytende, dvs. vanskelig å holde fast, fordi den gestaltes av kroppsøvingslærere og er praktisk, hverdagslig og levende. Kunnskapen kan vanskelig presses inn i en eksakt vitenskapelig formulering, formel eller synsmåte. Kunnskapen beveger seg langs et kontinuum mellom teori og praksis avhengig av hvilke situasjoner kunnskapen fungerer i og hvilke oppgaver som skal løses, altså ikke mulig å forstå som en fastlagt størrelse (Grimen, 2008).

13. Gjenfortelling av data med tanke på bevegelsesglede og skjuleteknikk

Her presenteres først uttryksmåtene for bevegelsesglede, slik lærerne legger merke til dette, og hvordan bevegelsesglede setter preg på kroppsøvingsundervisningen. Deretter beskrives former for skjuleteknikk i kroppsøving.

Lærerne er gitt følgende navn i dette kapitlet: Bente, Andreas, Eli, Stine, Helge og Trond. Bente og Andreas underviser ved en middels stor skole, 1.-7. trinn, Eli og Stine ved en relativt stor ungdomsskole (8.-10. trinn). Helge og Trond underviser ved en relativt liten skole for 1.-10. trinn. Bente og Andreas kjenner hverandre fra tidligere. Det samme gjør Eli og Stine, samt Helge og Trond. Biografiske opplysninger ut over dette blir ikke gjort kjent av hensyn til anonymitet. Etter dette blir temaet ”undervisning er tolkningsprosesser” utdypet og drøftet på bakgrunn av disse data, og med bruk av fenomenologisk og praksisrelatert teori.

Uttryksmåter for bevegelsesglede

Lærerne kunne fortelle at bevegelsesgledens uttryksmåter hos elevene i kroppsøvingstimen varierer fra svært positive uttrykk (aktivitet som er kjempemorsomme) til uttrykk som er mer moderate og forsiktede. Lærerne legger merke til elever som viser bevegelsesglede umiddelbart, utvetydig og direkte, og også dersom det er noen elever som uttrykker seg mer beskjedent og tvetydig. Bente sier at hun ofte legger merke til elever som uttrykker seg direkte ved at de ”bruker seg sånn”. Disse elevene blir ”svett og rødlett”. Dette er umiskjennelig for elever som synes kroppsøvingen er gøy og lystbetont, mener hun. De viser høy innsats, og yter hva de kan. Samtidig er det lett å se at disse elevene opplever noe positivt, fordi hele ansiktsuttrykket viser at det de holder på med, er morsomt. De kan rett og slett ikke la være å uttrykke at de har det gøy. Jeg legger ofte merke til elever som er svette og rødlette i ansiktet, har det gøy, og er glad og fornøyd, sier Bente. Særlig gjelder dette de yngste elevene (dvs. i 1.-4. trinn).

I tillegg er disse elevene ifølge Bente engasjerte og konsentrerte, og de følger med hele tiden:

”Hvis de ikke er ute og løper mellom haiene (i leken Haien kommer), så er de veldig lyttende, om fiskenavnet deres blir ropt ut. Da er de tvert på vei ut, og er veldig på hogget, og synes det er artig. De driver ikke med tull og tøys og snakker om alt mulig annet, da”.

Dessuten er de oppmerksomme når det blir gitt beskjed om at de skal gjøre nye aktiviteter, og de er hele tiden interesserte, veldig ivrige og kjapt på plass i starten av kroppsøvingstimene. Ofte kommer de også med ønsker om hva som skal foregå i timene og utbryter gjerne de entusiastisk i samme vending som en aktivitet introduseres: "Å, ja, vi setter i gang!" Hvis jeg har timer med forskjellige øvelser, er de interessert i å få til øvelsene. De ser på eksemplene når jeg viser, og prøver virkelig å få det til, sier Bente. Og de er raskt på plass til å begynne på nytt igjen etter å ha gjennomført en øvelse.

Eli sier at noen elever er "som lopper, de bare elsker å røre seg, klatre og være i aktivitet". De "løper til gymtimen, og er raskt inne på banen". Disse elevene er ikke til å ta feil av. De opplever lett bevegelsesglede. Og er det en ball i gymsalen, så har de garantert hentet den og startet raskt med en eller annen aktivitet: "Altså, de sitter ikke og venter, de tar initiativ," sier hun. En del av disse elevene synes det som ellers foregår i klasserommet i andre skolefag ofte er kjedelig, men de "elsker å røre seg, og synes kroppsøving er morsomt". Aktivitetstrangen og -gleden holder seg gjennom hele timen hos disse elevene.

Andreas sier at han ser tidlig i timene at elever opplever bevegelsesglede: "De som har positiv opplevelse, har fått det tidlig i aktiviteten." Og som regel varer den positive opplevelsen gjennom hele timen. Dette kan skyldes at elevene har startet aktiviteten en stund før kroppsøvingstimen starter (når elever har anledning til å bruke gymsalen i friminuttet før timene starter), og således kommet i gang med aktiviteter som de synes er gøy og lystbetont allerede før timene starter, sier Andreas. Noen elever har også "ladet" en positiv innstilling til kroppsøvingstimene, fordi de liker å være fysisk aktive, og setter stor pris på å få utløp for sin aktivitetstrang i timene, legger han til.

På den annen side er det noen elever som uttrykker seg mer moderat og forsiktig. Trond illustrerer disse elevenes uttrykksmåte ved at "det er ikke noe hopp i taket, smil eller latter, men helt jevnt". Eli beskriver at "de er veldig sjenerte, forsiktige og ikke veldig frampå i en gymtime". Like fullt er de interesserte og aktive, sier Bente: "De er ikke frampå med språket og jubler, men aktiv likevel" (underforstått opplever noe positivt). Bente mener hun greier å fange opp at disse elevene opplever noe positivt fordi hun fanger opp små, men karakteristiske kroppslige signaler som indikerer bevegelsesglede. Dette er bevegelsesuttrykk som nesten ikke er synlige, men som hun har lært seg å kjenne gjennom erfaring. Trond sier det samme:

"Noen ganger kan jeg se, f.eks. hvis de spiller fotball eller innebandy inne, at hvis de får til ting, så blir de glad og smiler. Det kan jeg se på dem, at det er artig likevel, selv om de ikke gir uttrykk for det" (så sterkt).

Disse elevene uttrykker seg altså på en svakere måte og langt fra det positive, sterke, ekspressive og totale kroppsuttrykket som enkelte andre elever viser i samme situasjon. Det kan være lett å tro at disse elevene opplever noe negativt framfor noe positivt, fordi de er lite uttrykksfulle. Men det er ikke slik, sier Trond. De er bare ikke så ekspressive. Bente sier at noen ganger hender det at elever som er forsiktige henvender seg til lærere heller enn medelever for å formidle hva at de opplever noe positivt: De ”kommer og prater med meg, og er litt blid og uttrykker; ja, ble svett, ja”. Dette er ”småkommentarer, men jeg ser at de synes det var artig”, sier Bente. Årsaken til dette er at de føler seg litt usikker blant andre elever, og ikke kan dele f. eks. jubel og latter med medelever så lett, sier hun: ”De tør ikke dra inn i det som er artig, da”, og i stedet henvender de seg til lærere for å dele det som er morsomt. Likevel opplever de altså noe positivt. En annen ting er at lærere kan se at disse elevene har en lignende atferd også i andre fag, noe som Eli bemerker: ”De er sjenert og forsiktig i ordinære, vanlige klasseromssituasjoner” (også), sier hun.

Bevegelsesgladens preg på kroppøvningsundervisningen

Det er karakteristisk at kroppøvningsundervisningen ”glir veldig godt, med få avbrudd og ingen konflikter” når elevene opplever bevegelsesglede, sier Bente. Når elevene trives og opplever noe positivt, er det lettere å organisere aktiviteten og få satt i gang aktivitet på kort tid, holde aktiviteten i gang gjennom hele timen uten avbrudd, og skape et godt sosialt miljø hvor alle trives. En annen erfaring er at bevegelsesgladen kan bre om seg blant elevene, og skape positive ringvirkninger for undervisningen. Helge forteller spesielt om en gang da alle elevene ble fenget på en positiv måte da de i starten av en time skulle løpe opp og ned en bakke som er bratt og krevende. Helge forventet ikke at det skulle være så veldig motiverende å løpe opp bakken, men at det ville fungere bra som første del av timen, fortalte han. Deretter hadde han planlagt andre øvelser:

”Så viste det seg i denne timen, at det som var artig, var å løpe opp bakken. De var fenget av bakken, så egentlig ble det en ren intervalløkt til slutt, der de sprang runde på runde, opp og ned bakken”.

Elevene viste stort engasjement og innsats, og det var tydelig å se at alle elevene syntes dette var morsomt. Det var til og med en elev som løp 3-4 runder på rad uten pause. Dette var helt uventet, sier Helge. Og denne eleven løp ikke bare opp og ned bakken. Han løp en ekstra runde på 500-600 m på vei ned igjen. Det tar flere minutter å løpe denne runden, og det var fysisk meget krevende, men eleven bare løp runde på runde, fordi det var så morsomt.

En annet kjennetegn ved bevegelsesglede er at elever ikke vil avslutte aktiviteten de holder på med når timen er slutt, fordi de synes det er så morsomt. De vil fortsette. Det er noen elever som gjerne ”vil gå mer og trene mer” (på ski), sier Trond, selv om kroppsøvingstimen er over. Helge har erfart det samme i svømmeundervisningen, dvs. at ”det ikke er alltid slik at når leiken (timen) avsluttes, så vil alle gjerne løpe til dusjen”. De synes det er gøy å holde på videre, og må dras opp av bassenget, sier han.

Aktivitets- og situasjonsbetinget

Bevegelsesgleden er aktivitets- og situasjonsbetinget i stor grad. Trond sier at elever i en periode kan være tilbakeholdne, passive og ikke oppleve bevegelsesglede i noe særlig grad i timene, f. eks. i ballspillet som foregår utendørs i en time. Derimot kan de i svømmebassenget, i neste kroppsøvingstime, være ivrige, aktive og oppleve bevegelsesglede. Motsatt kan noen av de vanligvis positivt innstilte elevene plutselig forandre innstilling og like seg dårlig i situasjoner der de føler at aktivitetene blir vanskeligere. Disse elevene, som Bente beskriver som såkalte ”enere” i faget, kan f. eks. oppleve til dels store problemer når de ikke har mulighet til å være best blant elevene. Bente forteller:

”I fjor hadde vi noe som vi kalte hardtrening en gang i uken. Da kunne elevene melde seg på aktiviteter som gikk på tvers av klasser og trinn. Det var en gutt som var tøff, han var god fysisk, ingen tvil om det, han var på en måte best i klassen sin. Men da han skulle delta sammen med årstrinnet eldre, ble det vanskelig for ham. For da skjønnte han at han ikke kom til å bli best på treninga. Han kom ikke til å være først. Han var usikker på om han greide det, og trakk seg veldig unna pga. prestasjonsangst. Han var veldig avhengig av å være best. Og da hadde han veldig vondt i foten, og alt som var, helt til det ble en aktivitet der han visste han ville slå dem. Da ville han være med”.

Andreas og Bente beskriver også et annet fenomen, nemlig hvordan bevegelsesglede skapes og forsterkes i det sosiale miljøet blant elevene. De legger merke til at elever deler bevegelsesgleden i sosiale fellesskap. Mens en aktivitet pågår, kan elevene smile til hverandre og gi positive tilbakemeldinger. Lykkes de med noe, f. eks. å skåre mål i ballspill, er det felles jubel og såkalt ”give-me-five” blant elevene. Det er lett å se at det de holder på med er morsomt og gir dem mye, sier Bente. De samspiller, dyrker lagfølelse, og har det fint sammen. På denne måten kan de også utbryte i fellesskap: ”Å, nei, ferdig allerede”, når spillet må avsluttes, eller timen er ferdig. Etterpå reflekterer de gjerne over det som skjedde ved å prate positivt, flire og le, og formulere seg slik som at ”dette var morsomt”.

Skjuleteknikk i kroppsøving

Lærerne kunne også gi ulike beskrivelser av skjuleteknikk i kroppsøving. De kunne fortelle at skjuleteknikk er et dagligdags fenomen i undervisningen, og at det forekommer ganske mange variasjoner av skjuleteknikk. Ganske raskt beskrev de typiske skjuleteknikker etter deres oppfatning. En av disse var en teknikk som kan kalles klovneri, tøysing og bagatellisering.

Klovneri, tøysing og bagatellisering

Bente beskrev denne skjuleteknikken slik:

”Jeg kommer på noen eksempler i forhold til å hoppe bukk, at noen ikke tør, eller klarer det. Da gjør de merkelige krumspring, litt tullete hopp i stedet, for å kamuflere at de ikke får det til. Så flirer alle”.

Dette er elever som synes det er skummelt å hoppe bukk i turn, eller som synes øvelsen er for vanskelig. Derfor prøver de å kamuflere dette ved å opptre komisk i påsyn av de andre. Eli fortalte om elever som på lignende vis hadde behov for å tøyse og være klovner fordi de ikke mestret øvelsene de var bedt om å utføre. Elevenes tøysing ble oppfattet som forsøk på å bagatellisere problemene og vri oppmerksomheten bort fra det som var problematisk.

Stine sier at noen elever utagerer faktisk ganske sterkt når øvelsene blir for vanskelige. Da herjer de rundt, og er ”bajas”. Også Helge beskrev elever som utmerket seg på lignende vis når aktiviteten ble for problematisk, f. eks. i dans. Eli sa at ofte virker det som elevers tøysete oppførsel kommer fordi det er lettere å takle korreks på grunn av tøysete oppførsel, enn å takle oppmerksomhet på at de ikke mestrer øvelser i kroppsøvingen: “[...] da blir det så de herjer, for de skal i hvert fall ikke ha oppmerksomhet på at de ikke kan”.

Helge fortalte om et tilfelle som viste at elever også kombinerer skjuleteknikker. Dette gikk ut på å kombinere en passiv rolle, dvs. trekke seg i bakgrunnen og være lite deltagende, med en rolle som ”bajas”. Vanligvis valgte eleven å være passiv når aktiviteten ble for vanskelig, men noen ganger valgte eleven rollen som ”bajas”:

”Han jeg nevnte som blir litt passiv, valgte bajassrollen i volleyball (når volleballeøvelsene ble for vanskelig). To ganger med knyttneven dasket han til ballen. Det syntes noen av medelevene var kjempeartig”.

Tøff, rå, bråkete og voldsom

En annen skjuleteknikk er å være tøff, rå, bråkete og voldsom. Lærerne beskrev flere eksempler på dette. Eli sa blant annet at:

[...]”det er kanskje særlig noen gutter som skal være tøffere enn det de er. Og gjerne kan de bli litt høgmælt og litt rå i fotball, hvis vi holder på med denne aktiviteten”.

Disse guttene spiller en fysisk tøff rolle for å hevde seg overfor de andre, og passer på når anledninger byr seg til å markere at de er tøffe og fysisk sterke. Dette kunne Eli se spesielt dersom de hadde det hun kalte ”kontaktaktiviteter”, dvs. aktiviteter som innebærer mye fysisk kontakt, f. eks. rugby. Men egentlig er de ikke så tøffe og sterke, i følge Eli.

Ofte er det manglende mestringsfølelse som er årsak til denne atferden også. Fordi aktiviteten i tillegg til krav om fysisk styrke, er motorisk og teknisk krevende, dekker elever til manglende motorisk og teknisk ferdighet med å være tøff og rå. På samme måte dekkes også over manglende samspillforståelse og lagspillferdighet noen ganger. Men atferden kan også skyldes behovet for å hevde seg i klassens sosiale miljø, mener Eli, nettopp på et område der det forventes at de skal være sterke og hevde seg. Noen ganger kan atferden dermed skyldes sosialt press, som gjør det spesielt vanskelig for noen gutter å vedgå at de ikke er så god i aktiviteten.

Stine fortalte også om elever ”som lager masse bråk fordi de er usikre”. Hun fortalte til og med om elever som utagerer så sterkt at de ”faktisk slår på den ved siden av, fordi de ikke kan dette her”. Hun hadde altså erfart at noen elever bruker meget sterke fysiske virkemidler i situasjoner som føles utrygg og vanskelig.

Gjør noe annet, som de heller får til, eller som ikke er så anstrengende

Lærerne beskrev også elever som heller gjør noe de får til, eller som ikke er så anstrengende, framfor å gjøre som de blir bedt om. Helge fortalte om elever i svømming, som ”i stedet for å vise meg at de ikke kan, gjør noe annet; tar andre fraspark, eller dykker til bunnen” for å vise noe de behersker. Eli beskrev noe lignende, men da var årsaken at elever synes aktiviteter er for anstrengende:

”Elevene skulle svømme ganske langt. Da var det en elev som bare ble liggende og flyte og bare kave rundt. Jeg går til ham og sier: Du må svømme, du også. Å, skulle vi svømme, sier han da. Han hadde liksom ikke fått med seg det, da. Da hørte du litt dårlig, tenkte jeg. Men jeg sa det jo klart og tydelig, og alle de andre svømte. Så det var kanskje ikke det som var årsaken, tenkte jeg”.

Noen elever velger altså teknikker for å skjule at de ikke orker eller mestrer aktiviteten med å gjøre noe annet, som ikke nødvendigvis faller helt utenfor oppgaven de har fått: ”[...] i stedet prøver han (eleven i svømming) å gjemme seg litt, med hodet under vann og ligge og flyte og kamuflere at han ikke orker” (Eli). Elever tror de kan lure lærere med dette, og unngå avsløring. Samtidig er det ikke risikabelt å bli konfrontert av lærere ved mistanke, fordi de kan si at de hadde oppfattet at de skulle gjøre noe annet.

Skadet eller har vondt

Lærerne kunne også fortelle om elever som skylder på at de er skadet eller har vondt et sted i kroppen. Trond fortalte om elever som har dårlig løpeutholdenhet, og som prøver å skjule dette ved å skylde på at de er skadet og ikke kan løpe ”fordi de har vondt i kneet.” Andre unnskyldninger er ”kvalm og vondt i magen”, ”[...] og strekk.” (Trond og Helge). Noen elever i denne gruppen utmerker seg ved at de alltid skylder på skade eller vondt et sted når de føler seg dårlig i aktiviteten, i følge Trond:

”En elev hadde alltid unnskyldning for at han ikke får til noe, men han kunne ikke si at han ikke fikk det til. Som regel skylder de (elevene) på at det har vondt noe sted”.

En annen årsak er at de egentlig ikke orker: ”De sier at de få vondt noe sted, får vondt i magen, kneet, og må sette seg”, sier Bente. Noen elever har også med melding fra foreldre, og har ”liksom vondt i magen”, sier hun. Noen ganger er det meget enkelt å få bekreftet mistanken om at elever dekker til noe i kroppsøvingen ved å skylde på skade eller vondt i kroppen, sier Eli, fordi atferden er helt annerledes i friminuttet etterpå: ”Da er det full fres”, bemerker hun.

En annen skjuleteknikk er at elever gjør som de blir bedt om av lærere, uten at de egentlig vil dette selv, slik som såkalte ”ribbevegglopere”. Trond beskrev en elev som gjorde det hun fikk beskjed om i hver time, men det skinte gjennom at eleven ikke syntes det er særlig motiverende eller morsomt. Denne eleven deltar fordi det forventes, mer enn at kroppsøving er gøy, sier Trond. Annet som kom fram er at noen elever ”prøver å unngå å være i nærheten av ballen” (under ballspill), fordi de er redd for å dumme seg ut (Eli). Samtidig skal helst ”ingen se dem hvis de holder på med øvelser”, fordi de føler det ikke får til noen ting (ibid.). Dette er elever som ikke ønsker oppmerksomhet omkring sin aktivitet, og som helst vil holde på usjenert for seg selv.

Andre tilfeller som beskrives, er elever som ønsker først og fremst å skjule egen opplevelse

overfor medelever, ikke primært lærere. Bente fortalte om en elev som ønsket å skjule sin opplevelse overfor noen av klassens gutter, som preget aktivitetene på en sterk måte. Eleven var ikke skeptisk til læreren eller aktivitetene i seg selv, men ”disse teite guttene, som var så brå.” Eleven følte seg veldig usikker i forhold til guttene, og hadde dårlig sosial selvtillit.

Skjuleteknikk er ofte situasjonsbetinget

Lærernes beskrivelser viser at elevers skjuleteknikker ofte er situasjonsbetinget. Lærerne beskrev spesielt at skjuleteknikker er situasjonsbetinget i timer som er satt sammen av ulike aktiviteter. F. eks. hadde Andreas erfaring med jenter som viser en helt annen atferd når timen veksler fra en aktivitet til noe annet, f. eks. fra turnaktiviteter til ballspill. Da blir elevene passiv, og involverer seg ikke i ballspillet, muligens fordi ballspill er vanskeligere. Eller gutter hvis det er motsatt. Men guttene skal ”kjempe seg litt mer”, når ting blir vanskelig, i følge Andreas. Noen ganger er det også slik at elever kjeder seg mer i bestemte aktiviteter, og benytter teknikker for å skjule dette. Bente hadde på sin side erfart en annen variant av situasjonsbetinget skjuleteknikk. En elev brukte skjuleteknikker i gymsalen, men ikke i svømmehallen. I svømmehallen ville ikke eleven være med, og innrømmet åpent at han ikke likte svømming. Svømming var vanskelig, syntes eleven. I gymsalen derimot var det viktig for eleven å skjule at kroppsøvingsaktivitetene opplevdes som vanskelig.

Derfor kan altså skjuleteknikker variere avhengig av hvilket innhold som elevene møter i timene. At elever benytter seg av skjuleteknikker, trenger derfor ikke være en generell tilbøyelighet, men noe som utløses i helt bestemte situasjoner og aktiviteter. Og en del ganger forekommer det ikke i større omfang enn at lærere observerer det kun unntaksvis. Lærere vet altså å skille mellom skjuleteknikk som er av generell karakter, og skjuleteknikk som oppstår bare i bestemte situasjoner og mer sjelden. På denne måten greier de å ”lese” elevers atferd på en mer nyansert måte, og makter å vurdere om atferden tilsier at noen elever er i ferd med å utvikle en negativ innstilling til kroppsøving, eller om atferden er en enkeltstående hendelse som ikke tilsier noe slikt.

Årsaker til skjuleteknikk kan sammenfattes på følgende måte ut fra intervjuene med lærerne: Elever er redd for å dumme seg ut og frykter sosiale nederlag. Dessuten vil de unngå lav mestringsfølelse og prestasjonspress i timene. De føler frykt for aktiviteter og øvelser som krever mye vågemot, samt smerte som er forbundet med å delta i aktiviteter. De vil også unngå fysisk anstrengelse, som kan oppleves ubehagelig i kroppsøvingen. Det kan også være

lav fysisk kapasitet samt at en er dårlig trent som er årsaker til skjuleteknikk. Elever ønsker ikke å vise seg i svak fysisk form. Elever frykter også for å få negative kommentarer fra medelever. Til sist kan skjuleteknikk skyldes at elever ønsker å kamuflere at de er svakt motiverte, eller at de synes at timene er kjedelige og uinteressante.

14. Undervisning er tolkningsprosesser

Elevers uttrykksmåter for bevegelsesglede står i kontrast til elever som åpent og direkte viser at de ikke liker de fysiske aktivitetene i kroppsøvingstimen eller også, som nevnt, ”ribbeveggløperes” atferd. ”Ribbeveggløperer”, som prøver å skjule at de misliker kroppsøving, løper sjelden til kroppsøvingstimen før den starter, er ikke som løper som elsker å være i aktivitet. De viser heller en annen type atferd. I motsetning til åpent uttrykt misnøye eller teknikker som brukes av elever for å skjule at de misliker kroppsøving, avspeiler elevers uttrykksmåter for bevegelsesglede en positiv dannelsingsprosess i kroppsøvingfaget. Bevegelsesglede er dannelsens vesen i kroppsøvingfaget, bokstavelig talt. Lærere ser at opplæringen i faget medvirker til at elever opplever glede og inspirasjon ved å være i kroppsøving. Samtidig legger de merke til at bevegelsesglede blir til positiv selvfølelse, og utviklende for personlig vekst, selvforståelse og identitetsfølelse. Dette står i kontrast til hva ”ribbeveggløperer” i kroppsøving får ut av faget. Bevegelsesglede uttrykker fagets fremste verdi, dvs. egenverdien og fagets dannelsingsinnhold, på en ren og umiskjennelig måte. Lærere ser at elever som ”bruker seg sånn, og er svett og rødlett”, uttrykker noe langt mer enn fysisk anstrengelse der og da. De ser at anstrengelsen hører sammen med noe mer omfattende enn det konkrete målet for kroppsøvingundervisningen. Lærere observerer elevers læringsbestrebelse, de knytter ulike uttrykksmåter i bevegelse til mestring og bevegelsesglede, og forstår at læring av bevegelsesferdigheter får betydning. Aktivitets- og bevegelsesglede utfolder seg og blir til positiv selvfølelse og identitet.

Samtidig observerer lærere at bevegelsesglede påvirker undervisningssituasjoner på en positiv måte, fordi bevegelsesglede får en virkning i det sosiale miljøet. Elevers bevegelsesglede får gunstige ringvirkninger for undervisningen, eksempelvis ved at en positiv innstilling til motbakkedøp sprer seg blant elevene og skaper engasjement og innsats blant flere elever. Eller at felles jubel og såkalt ”give-me-five” sprer og uttrykker felles bevegelsesglede.

Elevers atferd i kroppsøvingstimen er ofte enkel å ”lese” og forstå. Lærere kjenner til ulike uttrykksmåter for bevegelsesglede eksempelvis, og kan relatere bevegelsesglede til ulike trinn i grunnskolen og til ulike situasjoner og aktiviteter i kroppsøvingundervisningen. Elevers uttrykksmåter for misnøye er heller ikke til ta feil av i visse tilfeller. Noen elever uttrykker misnøyen direkte verbalt og med klart og utvetydig kroppsspråk. Elevers former for skjuleteknikk er heller ikke så krevende å ”lese”. Lærerne ”leser” elevers skjuleteknikker

godt, og greier ofte på kort tid å avdekke hva som skjuler seg bak atferden. De ”leser” elevers skjuleteknikk i en større sosial og faglig kontekst enn kroppsøvingen, og dette hjelper dem å avdekke hva som skjuler seg bak deres atferd i kroppsøving. De ”leser” elevers skjuleteknikk i en kontekst som omfatter det totale sosiale miljøet på skolen, inklusive andre skolefag og friminutter, og bruker dette aktivt i fortolkningen av atferden i kroppsøvingstimene. F. eks. forteller Trond at han tolker elevers atferd i kroppsøvingen på basis av generell historisk kjennskap til elevene, som omfatter det totale faglige og sosiale miljøet i skolen. Allerede i første kroppsøvingstime mener han at han kan forutse elever som benytter seg av skjuleteknikker, fordi han vanligvis kjenner dem fra før, og har erfaring med at de bruker skjuleteknikk også i andre fag. Skjuleteknikk kan være et sammensatt problem, som gjelder flere fag derfor: ”Veldig ofte sliter disse elevene også i andre fag”, sier Trond. For enkelte elever gjelder det hele skolesituasjonen, ikke bare kroppsøving.

Jeg fikk altså avkreftet hva jeg antok på forhånd om at det måtte være meget vanskelig, ja, noen ganger helt umulig å avdekke hva elever opplever i kroppsøving når de benytter skjuleteknikk. Denne antagelsen var farget av Crossleys teori om mennesker som sceneposisjonerer seg i bestemte situasjoner seg for å skjule hva de opplever. Elever ”sceneposisjonerer” seg, og kamuflerer hva de føler og opplever ved å gestalte en rolle som i et skuespill. Skjuleteknikk kan være vanskelig å avdekke, fordi teknikkene kan være godt innøvde. Men jeg trodde altså feil på forhånd. Gjennom møtene med lærerne kom det fram at det ikke er så vanskelig å avdekke skjuleteknikk.

Tolkning innenfor rammen av sosiale symboler og regler

Denne evnen til å avdekke skjuleteknikker kan forklares på flere måter, men en forklaring er at lærere legger merke til elevers atferd innenfor rammer som defineres av sosiale symboler og regler i kroppsøvingen, og tolker atferden med god hjelp av disse sosiale symbolene og reglene. Videre drøftes denne tolkningsprosessen mer utdypende i lys av denne typen teori. Som regel tolkes elevers atferd innenfor en kontekst som er regulert av både formelle regler ved aktiviteter og spill i kroppsøvingen samt uformelle sosiale regler i forbindelse med dette. Nærmere bestemt foregår tolkningen gjennom en imaginær forflytning av læreres eget selv til elevers posisjoner innenfor denne konteksten (Crossley, 1996). Teori om selvet kan forklare dette nærmere. Selvet er grunnlagt i den sosiale verden, og mennesket utvikler selvet gjennom refleksive prosesser. Lærere kan se seg selv fra utsiden, eller som andre ville se dem i

kroppsøvingen. Denne refleksive prosess er mulig gjennom interaksjon med andre i den sosiale situasjonen i kroppsøvingen, i dette tilfelle elevene. Samtidig kan lærere se elevene i dette som utspiller seg i denne sosiale verden, og sette seg inn i deres verden. Eller sagt på en annen måte; de kan sette seg inn i elevers situasjoner i kroppsøvingen gjennom sosial interaksjon med elevene, og forflytte sitt eget selv over til elevers posisjoner på en imaginær måte på en bakgrunn som dannes av sosiale symboler og regler i kroppsøvingen. Kroppsøvingslærere lever seg altså inn i elevers bevegelsesverden gjennom en imaginær overflytting av selvet til elevers posisjoner.

Samtidig er det slik at hver elev har ulike kroppslige gestaltninger og atferdsmønstre, slik at det er mange variasjoner av atferd som lærere skal leve seg inn i og forsøke å forstå. Men, dette trenger ikke være noe stort problem, fordi den fysiske og praktiske konteksten, som altså er regulert av sosiale symboler og regler, hjelper godt til å forstå elevers atferd. Lærere ”leser” elevers atferd i godt lys av de sosiale symbolene og reglene som er etablert i forbindelse spill og aktiviteter i kroppsøvingen, og oppnår f. eks. muligheten til å vurdere om atferden er god eller dårlig, eller representerer læring av noe slag. Dermed kan lærere f. eks også skille mellom atferd som er iscenesatt - og derved ikke autentisk - og atferd som ikke er iscenesatt, men autentisk, ettersom de sosiale symbolene og reglene skaper problemer for noen elever, mens de er uproblematisk for andre. Noen elever ønsker som sagt å skjule at de har problemer, f. eks. med å takle et prestasjonspress i aktivitetene, og anvender teknikker for å skjule dette.

Til og med kan lærere fange opp atferd som veksler mellom autentisk og ikke autentisk i løpet av kort tid. Et eksempel på dette er Elis historie om hvordan hun la merke til elevers ansiktstrekk som forandret seg når aktiviteten i kroppsøvingstimen skiftet til fotball:

”Vi hadde en veldig bra gymtime, helt til vi skulle ha 10 minutter fotball til slutt. Da ble en elev slik.., ikke noe mimikk i fjeset, bare helt sånn.., jeg så jo at dette ikke var noe kjekt”.

Eli beskriver hvordan elever blir avmålt i ansiktstrekket, muligens på grunn av økt prestasjonspress, og viker blikkontakt med læreren. Slike elever distanserer seg fra læreren, og signaliserer at de ikke ønsker nærmere kontakt når ting blir vanskelig. En liten endring i ansiktstuttrykket, er et tilstrekkelig signal, og gir varsel om sceneposisjonering, og overgang til atferd som ikke er autentisk, dvs. bruk av skjuleteknikk.

Fornemmelse av elevers atferd ut fra elementer i egen erfaring

Elis observasjon av den lille endringen i ansiktsuttrykket er altså nok til å fange opp at elevers opplevelse er i ferd med å bli negativ. Eli forstår elevens følelse ut fra kun atferd, uten at hun behøver å snakke med eleven. Dette kan forklares ved at lærere fornemmer elevers atferd ut fra elementer i egen erfaring, og bedømmer kroppslige signaler og bevegelsesuttrykk som noe bra eller dårlig mot denne erfaringsbakgrunn. Dette teoretiske bildet ble beskrevet i kapittel 7, om interpersonlig persepsjon. Erfarne lærere vet å kjenne igjen ulike typer atferd i kroppsovingstimene, til og med noe så lite merkbart som en endring i ansiktsuttrykket, som Eli fortalte om, og kan se og bedømme hva denne atferden betyr. Ofte skjer gjenkjennelsen av atferden umiddelbart. Bedømmelsene er ofte normative; atferden kan være bra eller dårlig. Gjenkjennelser og bedømmelser er ofte en og samme sak. Lærere kjenner igjen noe som noe av et visst slag, i dette tilfelle kjenner de igjen atferd som er skjuleteknikk eller ikke skjuleteknikk.

For lærerne jeg hadde dialog med, oppstår denne fornemmelsen i en fysisk og praktisk aktivitetskontekst, noe som de vektla betydningen av. Fornemmelsen bygger imidlertid ikke bare på persepsjon av det som foregår i kroppsovingstimene og på inntrykk derfra, men inntrykk fra andre skoletimer regnes også med. Trond uttalte at han allerede i første kroppsovingstime med en klasse som regel kan forutse elever som benytter seg av skjuleteknikker, som nevnt. Årsaken til dette er at han vanligvis har hatt elevene i andre fag tidligere, kjenner dem fra før, og har erfaring med elever i andre fag også. Skjuleteknikk kan med andre ord være en sammensatt sak, som nevnt tidligere, som gjelder flere fag: ”Veldig ofte sliter disse elevene også i andre fag”, sier Trond. For enkelte elever gjelder det hele skolesituasjonen, ikke bare kroppsoving.

Men ikke alltid med det samme

Men det er ikke alltid at lærere avdekker hva elever skjuler med det samme, heller ikke erfarne lærere. En eventuell teori om læreres koordinering av egne didaktiske handlinger i tråd med elevers atferd, og tolkning der i gjennom, må derfor avgrenses. Tråden blir løsere sammenvevd noen ganger, fordi tvil og usikkerhet sniker seg inn. Årsaken til dette er at noe kompliserer tolkningsprosessen, eksempelvis tvetydige kroppslige bevegelser og signaler.

En beskrivelse fra Stine illustrerer dette:

”Jeg har en elev som ikke prater så godt norsk, og hun er jeg usikker på, fordi jeg ser at hun har ikke noen erfaring med det vi har erfaring med fra tidligere. For hun har jo ikke brukt kroppen sin på det viset som vi er vant til. Hun har bodd i [...] (et annet land, min parentes), og jeg aner ikke hvilken erfaringsbakgrunn hun har. Ikke har jeg pratet med henne om det, heller. Hun er usikker, og hun vet ikke, og jeg forstår ikke [...]. Og hun er stille. Passer jeg ikke på henne, vil hun forsvinne. [...]”

I en slik situasjon oppstår ofte et behov for å snakke med eleven, fordi lærere føler behov for å sjekke ut sin tolkning av elevers atferd og eventuelle andre tolkningsmuligheter. Derfor er det vanlig for lærere å bruke samtale som virkemiddel for å finne ut om elevers opplevelse når deres atferd er tvetydig og vanskelig å tolke.

Dette betyr altså at persepsjon av elevers stumme kroppslige bevegelser kombineres med åpen og verbal kommunikasjon med elevene i enkelte tilfeller under tolkningsprosessen. Åpen samtale anvendes gjerne etter at det er gjort opp en første formening om atferden, som imidlertid er usikker. Enkelte teoretikere understreker talespråkets betydning under tolkningsprosesser av dette slag, deriblant Gadamer (2004). Hvis det er vanskelig å tolke et menneskes atferd i en bestemt situasjon, kan en skaffe seg informasjon om denne atferden gjennom direkte samtale med den enkelte person det gjelder. Derfor er det også viktig å ha klart for seg at evnen til å forstå elevers verbale utsagn i en samtale i kroppsovingen, ofte bidrar til en nyansert forståelse av hva elever opplever i kroppsovingen.

På den annen side er det påkrevet å oppløse skillet som noen vil hevde eksisterer mellom stum kroppslig atferd og verbale uttrykk under en slik tolkningsprosess, og vektlegge nettopp sammenhengen. Dette er i henhold til en kroppsfenomenologisk forståelse. Teori om kroppen (Merleau-Ponty, 1994), som er bolig for både stum kroppslig atferd og verbale uttrykk, tilsier at stum kroppslig atferd og verbale uttrykk ikke er isolerte enheter, men sammenvevd med en uopløselig innbyrdes tråd. Dette betyr at verbale utsagn ikke kan fortolkes løsrevet fra ledsagende stum kroppslig bevegelse i en kroppsovingssituasjon, ei heller kan stum kroppslig bevegelse fortolkes løsrevet fra eventuelle tilhørende verbale utsagn. Uttrykksmåtene må alltid ses i sammenheng. Lærere møter derfor elever, hvis uttrykk er i en og samme sak både stum kroppslig bevegelse og verbale utsagn, og det er viktig å ta med begge deler i fortolkningen av uttrykkene, som altså utspilles i den sosiale interaksjonen i kroppsovingen.

Forebygging av forventet negativ opplevelse for elever som bruker skjuleteknikk

Lærerne hadde en rikholdig erfaringsbank, og kunne legge fram nyttige erfaringer om elevers bruk av skjuleteknikk. De kunne også beskrive prinsipper som synes fornuftige for å undervise elever som bruker skjuleteknikker. Dette handler om å se dem, prate med dem og motivere dem, mener Eli. Jeg prøver å hjelpe dem til å tørre, og være med likevel, selv om noe er vanskelig, sier hun. Dessuten er hun bevisst på finne aktiviteter og øvelser som de er gode på, for det finnes som regel. Bente mener også at det er viktig å snakke med dem individuelt, møte dem og få til en dialog. Samtidig må lærere akseptere at elever er forskjellig: ”Jeg klarer jo ikke å få alle til å elske faget. Det har jeg jo aldri egentlig trodd heller”, sier hun. Men det er viktig å snakke med elevene om hva de liker å holde på med, og gi dem mestringfølelse, sier hun. Andreas mener det er viktig å variere aktivitetene, ”slik at alle får føle at det er ting de mestrer”. Dessuten er det viktig å skape aksept for at ikke alle er like god i alt, og at ”man ikke lar de som er god, dominere fullstendig”.

Stine mener det gir en positiv effekt å delta selv i den fysiske aktiviteten og leken sammen med elevene. Hun merker på denne måten at elevene kommuniserer med henne på en annen måte, ofte bedre enn når hun står utenfor. Elevene henvender seg lettere til henne, og kommunikasjonen åpner seg opp, forklarer hun, til fordel også for dem som er tilbøyelig til å bruke skjuleteknikk. Helge arbeider bevisst med hele klasse miljøet, og prøver å påvirke faglig sterke elever til å bli såkalte positivitetsagenter for å hjelpe elever som ikke er så sterke, og som kanskje ikke liker kroppsøving så godt. Han formidler overfor faglig sterke elever at det også er viktig å gjøre medelever gode i kroppsøvingen, og gi medelever ros når de har gjort noe bra, også de faglig svakere elevene.

Stine mener det er viktig å arbeide langsiktig. Hun forteller en historie om en elev som utmerket seg i kroppsøvingen ved at han ikke skulle delta. Dette var en elev i 6. klasse. Han ville ikke delta fordi han måtte bytte om klær i garderoben, viste det seg. Han fikk da anledning til å ha på gymklær når han kom på skolen (dvs. skifte hjemme), og han skulle slippe å dusje. Denne ordningen fungerte godt for eleven, og han var med i alle timene. Likevel var eleven lite engasjert. Eleven virket til og med negativ noen ganger:

”Men så, han var jo så flink, egentlig. Egentlig veldig glad i fotball og løping og alt som var. På skolen var han typen som var negativ til mye, og skulle ikke vise noe engasjement. Men han syntes det var artig (i kroppsøvingen), for det kom fram”.

Dette undret Stine seg mange ganger over. Konklusjonen hun kom fram til, er at det ofte er

tidkrevende prosesser å få elever til å delta med engasjement og interesse når utgangspunktet er vanskelig.

Ingen ferdiglagede metodiske oppskrifter

Det er imidlertid umulig å beskrive en bestemt undervisningsmetode, som virker bedre enn noen annen etter deres oppfatning til å forebygge en negativ innstilling til kroppøving hos elevene som bruker skjuleteknikk. Og det er kanskje det mest presise om undervisningsmetodikk som kan sies på bakgrunn av data fra lærerne. Det finnes ikke ferdiglagede metodiske oppskrifter på forhånd som enkelt kan benyttes overfor disse elevene.

Årsaken til dette er at lærerne har lært gjennom erfaring at det må alltid tas individuelle hensyn, og at det er nødvendig med spesielle vurderinger i hvert enkelt tilfelle. Spesielt gjelder dette elever som bruker skjuleteknikk. Metodeoppskrifter må lages for hver gang. Dessuten er det forhold som kompliserer tolkningsprosessen, f. eks. at elever viser tvetydige kroppslige signaler. Samtidig er det også slik at det er ikke alltid at alle tolkningsprosesser fører fram til en endelig og sikker oppfatning, eller til en løsning av alle ”elevgater”. Noen gater forblir uløst, forteller blant annet Eli og Andreas. Selv ikke flere samtaler og bevisst arbeid over lang tid avdekker hva enkelte elever opplever og føler. Dessuten kan det alltid være en mulighet for at elevens atferd tolkes feil, noe som også er blitt fortalt i intervjuene, f. eks. av Bente, til tross for at lærere gjennom erfaring har øvd seg opp til å ”lese” elevens atferd ganske godt.

En annen ting er at elever som bruker skjuleteknikk, selv ikke er passive skjuleteknikkregissører, men har mulighet til å spille på det de tror lærere vet om deres skjuleteknikk. Således kan elever være aktiv i et ”motspill” overfor lærere, noe som Eli er inne på i en fortelling fra en kroppøvingstime. Hun forteller om elever som gjør noe annet, som de heller får til, eller som ikke er så anstrengende eller kjedelig, og som opptrer smart på bakgrunn av det de tror de vet om læreres oppfatning av deres egen atferd. Dersom de fanger opp at lærere er i ferd med å avdekke hva de prøver å skjule, kan de f. eks. justere atferden på kort tid og motvirke videre avdekning, f. eks. ved å si at de trodde de skulle gjøre noe annet. Noen elever kan med andre ord være dyktig til å vise teknikkvariasjoner som gjør det vanskelig, og enkelte elever kan til og med ha et teknikkrepertoar som inneholder avanserte ”finteteknikker” overfor lærere, noe som gjør lærere usikker.

Men til tross for at det forekommer ”finter” og teknikkvariasjoner fra elever, er ikke lærere lettflurte, i hvert fall gir ikke lærerne i denne studien inntrykk av dette i intervjuer og fokusgrupper. Lærerne er oppmerksomme på at det finnes et bredt spekter av skjuleteknikker, og avdekker hva som skjuler seg bak atferden etter å ha erfart skjuleteknikk mange ganger. De ”leser” elevers skjuleteknikker, og forstår at elever ikke mestrer aktiviteter eksempelvis, eller er redd for å gjennomføre øvelser. De kan også se at elever prøver å skjule at de har lav fysisk kapasitet, og er dårlig trent. Likedan ser de at noen elever ikke vil innrømme at de synes kroppsøvingstimene er fysisk anstrengende og ubehagelig. De legger også merke til at noen kjeder seg i timene, og prøver å skjule dette. Så ser de også at noen elever skjuler hva de opplever for å oppnå sosial anerkjennelse, eller unngå sosiale nederlag. I tillegg er det noen elever som simpelthen gjør som de blir bedt om, uten at de egentlig vil dette selv. Ofte kan de ”lese” elevers skjuleteknikker direkte uten å snakke med dem, til tross for at det noen ganger er behov for å samtale direkte med elever på grunn av en viss usikkerhet.

15. Profesjonell kunnskap som vanskelig lar seg utsi på en presis måte

I intervjuene og fokusgruppene ble det fortalt ulike historier om profesjonell kunnskap, som vanskelig lar seg utsi på en presis måte. Her blir først to historier opplyst og diskutert nærmere. Disse historiene er innenfor løping/utholdenhetstrening og dans/aerobic. Disse historiene blir kalt "Når hardtrening er "kult", og "Når dans og aerbics også er "kult". Historiene legger grunnlag for å diskutere læreres pedagogiske kraft og motivasjonsskaping, som kan opptre ved å være tilstede i elevenes virksomhet, læreres inkorporering av kroppsøvingsaktivitetens egenverdi og opplevelsesdimensjon og betydningen av dette, samt læreres kommunikative egenskaper og muligheten til å nå fram til elevene ved å delta sammen med dem i kroppsøvingen. Dette berører ulike sider ved den profesjonelle kunnskapen som vanskelig lar seg utsi på en presis måte, men som kan ha virkning i kroppsøvingsundervisningen.

Den første historien, Når hardtrening er kult, er opplyst tidligere (i kapittel 12), og gjenfortelles bare kortfattet.

I tillegg opplyses en tredje historie, som belyser spesielt hvordan læreres deltakelse i elevens lek i kroppsøving kan bidra til bedre kommunikasjon med elever i andre sosiale situasjoner, f. eks. i klasserommet. Helt til slutt gjenfortelles en historie som får fram motsatte forhold, dvs. at lærere kan forkludre og svekke elevens læringsprosesser ved å delta sammen med elevene i timene.

Historiene opplyser følgende hovedspørsmål, som ble stilt til lærerne: På hvilke måter kan didaktisk kunnskap i handling forstås som praktisk og utsigelig kunnskap i kroppsøvingen, og hvordan fungerer eventuelt en slik form for kunnskap i undervisningen, til f. eks. å skape pedagogisk kraft?

Når hardtrening er "kult"

Bente fortalte at hennes elever likte hardtrening i kroppsøving (se kapittel 12). Elevene liker å "røyne seg". De er flinke til å motivere seg og ta seg ut fysisk. Hun deltar gjerne selv i den fysiske harde treningen, og liker å løpe og trene. Bente bruker bevisst egen deltakelse i timene som pedagogisk virkemiddel. Noen ganger ligger hun fremst og drar opp løpetempoet, mens andre ganger er hun sammen med elevene i midten. Men like ofte løper hun sammen med

elevene som er bakerst, fordi de trenger oppbakking. Hun deltar i selve aktiviteten, og er til stede i elevenes virksomhet. Hun har sine bestemte intensjoner med å være fysisk aktiv på lik linje med elevene, og ønsker at de skal lære seg å løpe på en god måte og oppøve evnen til utholdenhet. Samtidig bør hardtreningen oppleves positivt – framfor alt skal det være positiv opplevelse, understreker hun.

Når dans og aerobic også er ”kult”

Eli fortalte en tilsvarende historie fra dans og aerobic. Når hun underviser i disse aktivitetene, er hun aktivt med selv:

”Da står jeg i midten og viser, eller er med i ringen hvis vi har ringdans. Eller jeg står foran og demonstrerer, hvis vi har linedance, aerobic eller sånne ting. Da er jeg med, og styrer og leder”.

På samme måte som Eli, legger hun også vekt på å være fysisk deltagende, og satser på at hennes fysiske engasjement skal påvirke elevene positivt. Dessuten er det liten hensikt å være så verbal i slike situasjoner, tillegger hun, ”fordi det går på rytme og musikk”. Da vil hun heller at elevene skal se på henne og gjøre som hun viser. Hun framfører egne ferdigheter, og bruker egne ferdigheter bevisst for å vise hva elevene skal gjøre. Under innøvingen deler hun kanskje aktiviteten opp i flere deler, for at det ikke skal bli for vanskelig for elevene, og passer på at enkeltdeler innøves før neste del instrueres. Hennes undervisningsmetodikk er først og fremst praktisk, didaktisk ”kunnskapsutførelse” i form av dansebevegelser hun behersker, og som hun deler ut til elevene, i passe porsjoner. Hun sier enkelte korte setninger i forbindelse med at hun demonstrerer, f. eks før musikken settes på og aktiviteten starter, men dette er først og fremst for å understøtte det hun viser.

Når aktiviteten er innøvd hos de fleste og går mer av seg selv, arbeider hun i direkte kontakt med elever som har problemer – individuelt eller i mindre grupper. Da forlater hun sin posisjon som leder for aktiviteten, og går ut til f. eks. enkeltelever, f. eks. i ringdans: [...]” og så jobber jeg med dem”. Og mens ringdansen går videre av seg selv, ”går vi i en annen retning, eller står på stedet og gjør det samme.” Eller hun sier at hun kan ”gå bakerst i rommet, på en egen arena, og gå gjennom det en gang til, saktere, prøve - øve, med de som ikke får det til. Da flytter hun en elev ut og sier at nå er jeg deg, og sier: ”se nå, prøv nå, gjør dette”. Noen har rytmeproblemer, mens andre elever har problemer med retningssansen, og blir usikker på venstre og høyre, eller ”inn og ut av ringen”. Og noen ganger tar hun direkte fysisk kontakt, og tar ”tak i armene, og så dytter jeg dem, eller viser dem”, sier hun. Hun

forteller videre at elever synes det er positivt å bli fulgt opp og støttet spesielt på denne måten, gjennom mer direkte kontakt, fysisk berøring og manuell instruksjon.

Nærmere diskusjon av historien om hardtrenting; selvforståelse, identitetsdanning, påvirkning og gjennomslagskraft overfor elever

Før jeg går videre i diskusjonen, trengs en viktig presisjon. Jeg kan umulig *vite* hvordan læreres undervisning erfares og oppleves av elevene, fordi jeg er ikke elevene selv. Jeg har heller ikke data fra elevene, som kan verifisere en mulig forståelse av f. eks. historien om hardtrentingen, eller undervisningen i dans/aerobic, i den retning jeg prøver meg på. Jeg har heller ikke full innsikt i lærerens livsverden, og kan ikke annet enn å lytte til historiefortellingen og reflektere over det som ble sagt og fortalt i de individuelle intervjuene, samt det som ble diskutert videre i fokusgruppene omkring disse historiene.

Jeg har likevel mulighet til å belyse og diskutere disse historiene, og gi fortolkninger av disse erfaringene med tanke på mening (van Manen, 2002). Jeg kan gjøre forsøk på beskrivelser av disse erfaringene, og ut fra lærernes eget ståsted foreta tolkninger i tilknytning til undervisningspraksis ut fra fenomenologiske prinsipper, som legger vekt på nettopp livsverdens mange nyanser og tolkningsmuligheter. Fenomenologiske prinsipper vektlegger muligheten til å reflektere over disse uttalelsene, og til å rekonstruere data innenfor teoretiske referanserammer, som nevnt i kapittel 12. Her fortolkes disse historiene i et didaktisk lys, og innenfor rammen av fenomenologisk, praksisrelatert og sosial-interaksjonistisk teori.

Selvforståelse og identitetsdanning

Intervjuet med Bente tok utgangspunkt i hennes egne praktiske erfaringer fra kroppsøvingsundervisningen. Ganske raskt i intervjuet fikk jeg fornemmelsen av hennes eget forhold til fysisk aktivitet og trening, ettersom hun ved flere anledninger understreket hvor viktig det er med kroppsøving i skolen. Hennes positive engasjement på vegne av faget var, når sant skal sies, lett å legge merke til. Så jeg spurte henne direkte om hvilket forhold hun selv har til fysisk aktivitet og trening. Hun svarte at det betyr veldig mye, og uttalte at det betyr ”egentlig alt” å holde seg i god form: ”Det å røre seg har alltid vært topp. Det er bare sånn jeg er”, svarte hun. Samtidig er det naturlig for henne å vise en positiv innstilling til fysisk aktivitet og trening overfor andre. Denne innstillingen farger henne også forøvrig: ”Det

er ikke noe jeg legger på meg der og da, og tar av meg etter gymtimen”, men det griper inn i hennes totale liv.

Dette ga meg et nyttig svar, fordi det ga grunnlag for å gå videre og undersøke betydningen av fysisk aktivitet og trening med tanke på hennes selvforståelse, både som privatperson og kroppsøvingslærer. Dernest ga dette grunnlag for å undersøke betydningen dette kan ha for den pedagogiske virksomhet hun bedriver. Det skinte gjennom at hennes (gode) erfaringer med fysisk aktivitet og trening og positive innstilling er viktige elementer i hennes selvforståelse, både privat og profesjonelt. For Bente er fysisk aktivitet og trening noe genuint, og fysisk utfoldelse og trening bidrar til meningsdannelse i stor grad for hennes del. Fysisk aktivitet og trening er i seg selv verdifullt, og opplevelsen av å være fysisk aktiv der og da trer fram som noe kraftfullt. Hun engasjerer seg, viser innsats, får til og lykkes – og opplever at aktiviteten folder seg ut og blir til bevegelsesglede. Dette avsetter seg i hennes selvforståelse, og griper inn i danningen av hennes identitet både privat og profesjonelt.

Synliggjøring av treningens verdi og gjennomslagskraft overfor elevene

Dette avsetter seg altså i hennes selvforståelse og identitet som kroppsøvingslærer. Dette preger hennes fagdidaktiske tilnæringsmåte i kroppsøvingsundervisningen, og det innvirker på hennes pedagogiske egenskaper i kroppsøvingstimene. Det kan selvsagt hende at noen elever er positivt innstilt til fysisk aktivitet i utgangspunktet, og møter til kroppsøvingstimene positivt ”ladet”, men en forklaring på at Bente får elever, som ellers kanskje møter henne med motstand, med på hardtrening, og at de liker å ”røyne seg”, kan være at hun har selv har inkorporert og forstått den positive verdien av trening, synliggjør denne verdien av trening, og når fram til elevene med dette. Hun får gjennomslagskraft overfor elever ved at hun formidler noe hun selv står for og som hun selv verdsetter høyt. Hun passer på å løpe sammen med elevene som er bakerst, fordi de trenger oppbakking, mens hun noen ganger ligger i midten. Andre ganger, når det er nødvendig, drar hun opp tempoet foran. Hun gir alltid oppbakking, viser en positiv innstilling, og kvier seg aldri for å bli sliten selv. Dette understøttes av noe Bente selv sa. Hun sa at det er viktig at elevene ser at hun liker det hun holder på med: ”Det ser de hvis vi er med som gymlærere, er med i lag med dem [...], og til og med blir sliten”. Dette smitter på elevene, mener Bente: [...]”jöss, da skal vi også bli det”, tenker de.

Denne fortolkningen fikk jeg anledning til å ta opp til drøfting den andre gangen jeg møtte Bente, i fokusgruppen etterpå, sammen med kollegaen Andreas. Forskningsmessig gir dette

altså anledning til å få respons på min tolkning og en mulighet for meg å få ”prøvd” min forståelse av hva hun sa og fortalte i intervjuet med henne. Jeg la fram min oppfatning av at hun viser en faglig kyndighet og pedagogisk kraft i egenskap av den hun er som fysisk aktiv person og idrettsinteressert, og at hennes anmodning om å yte maksimalt og faktisk anstrenge seg så hardt at det blir ubehagelig, virker fordi hun selv blir sett opp til som et positivt forbilde. Jeg hevdet også at hun oppnår en god effekt av å vise at hun selv har stor utholdenhetskapasitet og liker å ”røyne seg”. Derfor er heller ikke elevenes opplevelse av hardtreningen negativ, selv om den er fysisk anstrengende.

Samtidig understreket jeg at det er ikke sikkert at det er slik. Dette er en fortolkning som er min egen. Men jeg ønsket å få belyst den nærmere.

Jeg hevdet også at hun opptrer på en troverdig måte i elevens øyne når hun formidler den positive betydningen av å trene og anstrenge seg, fordi hun selv manifesterer den positive verdien av god fysisk form.

Bente responderte positivt på min tolkning, og supplerte med at hun opplever å ha faglig tyngde i kroppsøvingfaget på grunn av sin brede erfaring fra idrett. Bente har bakgrunn som aktiv idrettsutøver. Elevene vet at hun er i god fysisk form, og de forstår at hun behersker mange aktiviteter. Hun ønsker også å vise at trening generelt er lystbetont for henne, for eksempel når hun forteller om trimmen på sykkel til og fra jobben: ”Da får jeg trim hit, og så trimmer jeg heim igjen”, sier hun til elevene i en bevisst positiv tone, og prøver å få fram at veien til og fra jobb også kan brukes til lystbetont fysisk aktivitet. Og når hun bruker denne tilnærmingen overfor elevene, vekkes en ettertanke hos dem, fordi de legger merke til at hennes positive innstilling til fysisk aktivitet og trening er generell, og en innstilling som også griper inn i hennes liv forøvrig.

Min tolkning av hennes utsagn bygget i tillegg på at profesjonell selvforståelse og identitet utvikles gjennom persepsjon av undervisningssituasjoner, som er fylt av såkalt kroppsøvingsvirkelighet, der lærere er i dialog med elever både *om* og *i* fysisk aktivitet. Disse situasjonene gir mulighet for å folde ut innsikt om seg selv som lærer. Lærere blir bevisst på sine pedagogiske evner og muligheter, men også begrensninger, utfolder seg selv og erklærer seg selv som pedagoger. Læreres selvforståelse farges av elevens respons, elevens egen aktivitetsopplevelse. Når elever signaliserer at opplevelsen er positiv, fargelegges læreres selvforståelse med ”positive” farger, og gjenspeiler at undervisningsopplegg fungerer bra.

Jeg ordla meg ikke akkurat slik i fokusgruppen, men jeg fortalte ved bruk av andre ord at jeg var interessert i å belyse og diskutere interessante teoretiske perspektiver i tilknytning til Bentes fortelling om elever som liker å ”røyne seg”, og at lærerens egen rolle er spennende å

drøfte nærmere. Blant annet var det spennende å komme nærmere inn på betydningen av at elever har gode kroppsøvingsopplevelser. Bente understøttet dette i fokusgruppen med å uttale ved flere anledninger at det er godt å se at elevene har en positiv opplevelse i kroppsøvingstimene.

I det andre møtet med Bente deltok altså Andreas, som kjente Bente godt, og som samarbeidet med henne på samme skole. Han bekreftet at elevene vet at Bente er fysisk aktiv og trener. Samtidig oppfatter elevene at hun er ”god” i idrett: ”Jeg tror nok elevene vet at du er aktiv”, sa han, samtidig som at elevene ”ser at du sykler til skolen, og ser at du er i tet, ser deg i avisen av og til også (underforstått i forbindelse med idrettsarrangementer). Dermed har de også kanskje en forventning at det blir hardtrening når de kommer til dine kroppsøvingstimer”. Men hennes engasjement og roller utenfor skolen tror han virker bare positivt, og ser ikke dette som noe problem.

Endimensjonal kroppsøvingslærer som overdriver?

Men er det ikke en viss fare for at hun kan oppfattes som en lærer som overdriver, og som lett kan misoppfattes av elevene? Jeg spurte henne om dette, og under mitt spørsmål lå en antagelse om at noen kroppsøvingslærere kan framstå som endimensjonale lærere, som står for en bestemt mening om fysisk aktivitet og trening, både gjennom ord og handling, og som forfekter sitt standpunkt på en ensidig og sterk måte overfor elever. Slike lærere kan være velmenende, og ønske alle elever i kroppsøving det beste, men kan altså oppfattes på en annen måte av elevene. De kan oppfattes som overivrige og for entusiastiske, de overdriver og forfekter et standpunkt som ikke alle deler like mye. Da kan disse lærerne opptre med redusert troverdighet i undervisningssituasjonen.

Jo, det kan nok hende, svarte Bente. Hun vedgår at hun kan oppfattes på denne måten av noen elever, men hun reflekterer deretter på en måte som tilbakeviser min kritiske innvending, i hvert fall til en viss grad. Jeg underviser jo også i andre fag, og er engasjert i andre ting, f. eks. musikk og teater, sier hun. Hun mener derfor at hennes kontaktflate med elevene er mye bredere enn bare kroppsøving, og hun mener hun kan vise andre ting enn bare idrettslige ferdigheter: ”Da er det kanskje lettere å unngå dette”, bemerker hun. Hun kan også kommunisere åpent med elevene om flere ting enn bare kroppsøving. Dermed unngår hun å bli misoppfattet som kun idretts- og treningsorientert. Dessuten sier hun at hun ”kan jo ikke dundre på og mene at alle må begynne å trene, og at det er så viktig”. Hun prøver heller å

skape en god holdning til det og ”røre seg litt”, i en aktivitet som hver enkelt trives i.

Bente hevder altså selv at hun ikke er endimensjonal, men derimot bevisst på å balansere standpunkter som hun står for, med andre standpunkter, som også er viktige for henne. Hun har valgt en fysisk aktiv livsstil, og rett nok kan enhver fortolke henne og hennes livsstil på en annen måte enn det hun selv vil, men det kan heller ikke utelukkes at hennes standpunkter, får en positiv virkning blant elevene. Det er ikke usannsynlig at hun kan bli sett på som et positivt forbilde blant elevene, og at hun kan ha positiv påvirkningskraft på elevene. Tvert i mot kan elever oppleve at det er samsvar mellom det hun står for og måten hun formidler at fysisk aktivitet og trening har en positiv verdi. Bente legger til at hun får raskt kontakt med elevene gjennom å være fysisk aktiv sammen med dem. De tar også kontakt med meg når vi er aktive, sier hun, de [...]”prater, og liksom kikker på meg”. Og noen ganger blir de litt overrasket, fordi jeg kan andre ting enn bare hardtrening: [...]”hva i all verden, kan hun å sparke fotball også”? Det hadde de jo aldri trodd, opplyser hun.

Det kan altså tenkes at lærere som praktiserer en fysisk aktiv livsstil, som er lett synlig for elevene, og som forfekter en positiv verdi ved denne livsstilen, blir oppfattet som ensidige og ikke som noe forbilde av elevene. På den annen side kan det også tenkes at slike lærere blir oppfattet på en positiv måte, dvs. at de underbygger, og kompletterer, et fyldig positivt inntrykk i selve kroppsøvningsundervisningen. Lærere kan bli sett på som positive forbilder, nettopp på grunn av deres valg av livsstil, og kanskje ikke minst på grunn av deres livsstil. Jones m. fl. (2002) antyder at det kan være pedagogisk kraft i profesjonell kunnskap av denne typen, i form av såkalt ”referent power”, som nevnt i kapittel 3. Elevene identifiserer seg med læreres egenskaper og kvaliteter og ønsker å tilegne seg tilsvarende egenskaper som lærere besitter. Denne pedagogiske kraften er knyttet til læreres personlige egenskaper, og til elevs persepsjon av læreres egenskaper. Elevene blir påvirket av hva lærere foretar seg, viser og demonstrerer av faglig kunnskap i praksis. Læreres kunnskap verdsettes høgt.

Denne tolkningen av Bentes historie trenger altså ikke være den riktige, men er en mulig tolkning, som tilsier at noen lærere, eksempelvis Bente, har en egen evne til å inspirere og motivere elever til å strekke seg lengre enn det de tror er mulig på forhånd. Jeg som utenforstående og forsker, kan ikke vite om ”referent power” er i bildet her, ei heller i andre lignende undervisningspraksiser. Og selvsagt kan jeg heller ikke vite med sikkerhet at dette er Bentes egen oppfatning av egen praksis, ettersom det er en fortolkning, som er foretatt i ettertid. Men, når det gjelder Bentes konkrete fortelling om løpetrening i kroppsøvingen, har denne oppfatningen blitt prøvd og diskutert med henne selv, og med en kollega, og fått støtte, og dermed altså bearbeidet i et visst teoretisk perspektiv.

Aktiviteter hun ikke føler seg så god i

Men det er noen aktiviteter hun ikke føler seg så god i, sier hun. Har hun problemer med å bli oppfattet som troverdig da, lurer jeg på? Nei, det opplever hun ikke, men undervisningen blir lagt opp på en annen måte for å kompensere for ferdigheter hun føler hun mangler, og hun kommuniserer ofte med elevene på en måte som hun ellers ikke gjør. Ofte prøver hun å kommunisere ved å vise at hun tar seg selv lite høytidelig, og prøver å avverge eventuell skepsis fra elever på denne måten. Samtidig legger hun vekt på å være åpen på at hun ikke alltid har så gode ferdigheter: ”Jeg er jo ikke så perfekt, dere ser jo det. Dere er jo mye bedre enn meg dere, mer strake ben når dere slår hjul, dere”, forsøker hun å si til elevene. På den annen side prøver hun å formidle at hun gjør så godt hun kan, og at det viktigste ikke er å være god i absolutt alt, men prøve så godt en kan. Og dette ser ut til å fungere overfor elevene, mener hun. På denne måten framstiller hun seg selv overfor elevene på en måte som balanserer inntrykket av at hun er så ”god” i kroppsøving, og bidrar selv til å nyansere elevenes oppfatning av henne. Sannsynligvis kan dette bidra til at styrke troverdigheten, ikke at den svekkes. Samtidig håper hun å gjøre det lettere for enkelte elever med denne holdningen, særlig de som føler seg litt keitete, med å si at ”ja, vi prøver litt likevel, det er jo ikke så farlig”.

Nærmere diskusjon av historien om dans og aerobic

Eli fortalte om en historie fra et annet aktivitetsområde der profesjonell kunnskap vanskelig lar seg utsi på en presis måte. Hun fortalte om erfaringer fra dans og aerobic, og sa at dans og aerobic også kan være ”kult”. Når hun underviser i dette, er hun aktivt med selv. På samme måte som Bente legger hun også vekt på å være fysisk deltagende, og satser på at hennes engasjement skal påvirke elevene positivt. Det er liten hensikt å være så verbal i slike situasjoner, sier hun. Da vil hun heller at elevene skal se på henne og gjøre som hun viser. Hun framfører egne ferdigheter, og bruker egne ferdigheter bevisst for å vise hva elevene skal gjøre. Hennes undervisningsmetodikk er først og fremst praktisk, didaktisk ”kunnskapsutførelse” i form av dansebevegelser hun behersker og som hun deler ut til elevene, i passe porsjoner, som nevnt tidligere. Hun sier enkelte korte setninger i forbindelse med at hun demonstrerer, f. eks før musikken settes på og aktiviteten starter, men dette er først og fremst for å understøtte det hun viser.

Etter hvert som øvingen går framover, følger elevene i lærerens bevegelsesmønster og fanger opp hele aktivitetens forløp og rytme. Undervisningsmetodikken legger opp til dette. Hun ser at noen elever ikke har rytme, eller lite rytme, eller motsatt rytme. De prøver sammen å finne rytme. Hun klapper rytmen, eller teller, for elevene. Det er ofte nødvendig at hun teller rytmen, sier hun. Noen ganger setter hun elever sammen med andre elever som har kontroll på rytmen. Hun hevder hun gjennom dette har følelse med hvordan de opplever disse situasjonene, de som f.eks strever med rytmen og dansen. Hun sier:

”Jeg tror kanskje noen ganger at det er elever som føler ubehag og som synes dette er flaut. [...] Alle ser at jeg er skikkelig dårlig på dette her. [...] Og da tenker jeg at jeg skal jo ikke gjøre det pinlig eller dumme dem ut og drite dem ut. Prøver å være naturlig og åpen uten å henge dem ut”.

Overfor andre elever går Elis bevegelser gradvis over fra demonstrasjon til bevegelse sammen med elevene. Elis bevegelser føyer seg sammen med elevenes bevegelse. Men motsatt skjer det ting også. Elevenes bevegelser føyer seg sammen med Elis bevegelser, sånn at deres bevegelser flettes sammen i et felles bevegelsesmønster. I aerobic fletter læreres og elevs bevegelser seg sammen og skaper felles rytmiske og synkrone bevegelser. Som del av dette fanger elever også opp hennes bevissthetsstrøm, hennes positive innstilling til aktiviteten og positive engasjement. Dette er i følge Lloyd & Smith (2006) en abstrakt kinestetisk sammenfletning, som gir en spesiell fysisk og motorisk innlevelse hos alle involverte parter, og gir kontakt med andre menneskers bevissthetsstrøm, og som virker slik at Eli, i dette tilfelle, kan fornemme kvalitative trekk ved elevs bevegelse, eksempelvis deres bevegelsesglede i tilknytning til aktiviteten.

Når dette skjer, avslører kroppslige signaler fra elever at Elis bevegelser får resonans hos elevene, og utfolder seg som positiv bevegelsesopplevelse hos elevene. Samtidig får elevs bevegelser mer og mer resonans hos læreren, fordi Eli fanger opp at elevene tilegner seg dansebevegelsene og opplever noe positivt. Blikket på situasjonen kan altså beskrives f. eks. slik som følgende, som utspilte seg mellom en instruktør og en utøver i aerobic:

”I (instruktøren) looked up to see the woman in the green shirt who lifted her arms in such a beautiful way that before I knew it, my arms stretched out and felt her grace in the diagonal lift” (Lloyd & Smith, 2006, s. 232).

Instruktøren i dette tilfellet fikk følelsen av ”assuming the diagonal wingspan of the woman” (ibid., s. 232), og oppnådde en fysisk og motorisk innlevelse som var helt spesiell. Bevegelsene dannet et felles mønster, og instruktøren signaliserte at de hadde funnet en felles rytme og delte en positiv bevegelsesopplevelse. De utvekslet også blide ansiktsuttrykk, som understreket den positive og delte opplevelsen.

Ulempe i en fast posisjon foran elevene

Imidlertid er det en ulempe at Eli er nødt til å være ganske mye i en fast posisjon foran elevene for å vise og lede, ellers bryter aktiviteten sammen. Da er det vanskelig å veilede elever som trenger hjelp. Men det er nødvendig, særlig under de første øvingene. Derimot, når aktiviteten er innøvd hos de fleste og går mer av seg selv, arbeider hun i direkte kontakt med elever som har problemer – individuelt eller i mindre grupper. Da forlater hun sin posisjon som leder for aktiviteten, og går ut til f. eks. elever som danser i ring. Mens ringen går av seg selv, arbeider hun med enkeltelever, ved siden av eller bakerst i rommet. Elevenes problemer kan være ulike. Noen ganger tar hun direkte fysisk kontakt, og tar ”tak i armene, og så dytter jeg dem, eller viser dem”, sier hun.

Er det positivt for elever å bli fulgt opp og støttet spesielt på denne måten, gjennom mer direkte kontakt, fysisk berøring og manuell instruksjon, undrer jeg på? Ja, dette kan virke positivt på elever som synes det er vanskelig å danse. Noen elever ”synes det er ok”, og ”setter pris på det”, og ser dessuten at det går framover. Men hun har også annen erfaring, som viser at det kan være helt motsatt. Noen elever uttrykker klart: ”Kom meg ikke for nær”, for da går de og ”setter seg, og nekter å være med”, hvis hun blir for nærgående og direkte. Dersom dette skjer, ”blir det skikkelig krise”, sier hun. Da stoppes læringsprosessen brutalt, og elevene blir opptatt av helt andre ting enn dans og aerobic. Elevene blokkerer, fordi deres intimrom er invadert, og den emosjonelle spenningen som oppstår i forhold til lærere, dominerer noen ganger så mye at kommunikasjonen brytes helt. For at kommunikasjonen skal gjenopprettes og læringsprosessen settes på sporet igjen, kreves ofte mye etterarbeid. Men jeg har etter hvert fått en intuisjon omkring dette, sier Eli, og lært gjennom erfaring at ”noen blir jo helt sånn hvis du tar på dem (underforstått helt blokkert), mens andre er helt avslappet, og har ikke noe problem i det hele tatt”. Derfor vet jeg å foregripe slike ting på forhånd, og unngå at det uheldige skjer, sier hun. Denne innsikten til elevers indre sirkler åpnes allerede fra første møte med elevene, mener Eli, og utvikles på basis av en evne til å tolke små og store kroppslige signaler fra elevene under de fleste former for fysisk aktivitet i skolehverdagen. Blant annet kjenner hun ”at noen er helt iskald og nervøs”, fordi hun kjenner de har kalde hender når hun har direkte håndkontakt med dem under danseundervisningen.

Sammenfattende diskusjon av historiene om hardtrenoing og dans og aerobic

Bente og Eli ”utfører” profesjonell kunnskap i handling som fungerer på to ulike områder, henholdsvis løpetrenoing og dans/aerobic. Bentes kunnskap virker til å motivere elever til å ta seg ut fysisk, eller ”røyne seg”, og få dem til å like fysisk anstrengende trenoing (rett nok en tolkning), mens Elis kunnskap virker på elevens innstilling og ferdigheter i dans og aerobic (noe som også er en tolkning). En grunn til at dette virker kan være at begge har gode ferdigheter i aktivitetene selv og behersker undervisningssituasjonen, i tillegg til at de også har inkorporert aktivitetenes egenverdi og opplevelsedimensjon, og innlemmet dette i egen selvforståelse som lærer. Dermed har de kroppsliggjort aktivitetenes positive verdi, som de synliggjør overfor elevene og overfører til dem. Dette kan tenkes foregå med påvirkningskraft.

Bente oppnår også en virkning ved hun ikke legger skjul på sin fysisk aktive livsstil, men bevisst bruker sitt livsstilsvalg for å fremme synet på fysisk aktivitet og trenoing. Dette gjelder for så vidt for Eli også, men dette er ikke blitt spesielt belyst. Læreres profesjonelle kunnskap innbefatter med andre ord også læreres påvirkningskrefter gjennom forfektelse av egen livsstil, som favner ut over selve lærerarbeidet.

På den annen siden har Bentes fortelling aktualisert et relevant problem ved en slik bevisst anvendelse av egen livsstil, dvs. at læreres fysisk aktive livsstil faktisk kan skape en negativ reaksjon hos elever framfor en positiv reaksjon, fordi de blir (mis)oppfattet som overivrige og at de overdriver betydningen av fysisk aktivitet. En annen ting er at lærere legger opp undervisningen på en annen måte enn de ellers gjør når de underviser i aktiviteter som de føler de ikke behersker så godt ferdighetsmessig. Blant annet kommuniseres det med elevene på en annen måte, eksempelvis gjennom humor i større utstrekning. Samtidig er det kommet fram at verbale utsagn benyttes i større grad framfor rene kroppslige handlinger i undervisningen i situasjoner der ferdighetsnivået til lærere er lavere. En årsak til dette kan være at lærere må bruke andre virkemidler for å opprettholde kraften som verdiformidler, eller at de simpelthen føler et behov for å forklare at de ikke har så gode ferdigheter.

Elis fortelling fra undervisningen i dans og aerobic gir grunnlag for å hevde at lærere og elever kan oppnå en felles fysisk og motorisk samhandlingsfølelse, som for lærere kan resultere i at de fornemmer kvalitative trekk ved elevens aktivitetsutfoldelse, eksempelvis positiv eller negativ bevegelsesopplevelse. Derved gis lærere mulighet til å fornemme elevens bevegelsesopplevelse på en nyttig måte. Men denne evnen til å fornemme elevens

bevegelsesopplevelse forutsetter at lærere kan utføre aktivitetene selv og delta sammen med elevene, ettersom fornemmelsen oppstår *i* selve aktiviteten, som del av selve aktivitetsopplevelsen hos lærerne selv, jamfør en fenomenologisk synsmåte. Dette erfaringsgrunnlaget varierer blant kroppøvlingslærere, fordi lærere har ulik biografi og historie, og gjelder ikke bare for aktivitetene dans og aerobic, men for alle former for fysisk aktivitet i kroppøvlingsfaget i større eller mindre grad.

En annen ting er at læreres lederrolle i noen aktiviteter, f. eks. i dans og aerobic, medfører spesielle utfordringer overfor elever som har problemer. Den faste posisjonen foran hele elevgruppen under innøvingen av eksempelvis aerobicøvelser, er vanskelig å frigjøre seg fra, spesielt under de første innøvingene, fordi da bryter hele aktiviteten sammen. Dette gjør det vanskelig å hjelpe elever som ikke får til øvelsene. Det kan også være et problem for noen lærere å vurdere når de kan forlate denne posisjonen for å hjelpe enkeltelever.

Det oppstår også nye undervisningsmetodiske problemer ved et slikt posisjonsskifte. På den ene siden kan det virke forløsende når lærere tar nærmere kontakt og veileder elever som har problemer gjennom manuell instruksjon og fysisk berøring. På den annen side kan det skje at elever blokkerer overfor lærere, fordi kontakten med lærere blir for direkte og for fysisk nær. Dermed stopper læringsprosessen helt opp. Men det er mulig å oppøve en evne til å forutse slike situasjoner, og unngå blokkering fra elever, ikke minst gjennom erfaring, i følge Eli. Denne evnen til å forutse er en type intuisjon som er viktig i alle former for fysisk aktivitet i kroppøvlingsfaget, ikke bare dans og aerobic, og er i noen tilfeller avgjørende for at læringsprosesser forløper godt.

Diskusjonene som ble foretatt i intervjuene og fokusgruppene omkring disse undervisningssituasjonene opplyser hvordan den didaktiske kunnskapen i handling kan forstås som en egen dimensjon i den profesjonelle kunnskapen, og at det er et potensial til verdiformidling og -påvirkning, til og med til få elever til å "røyne seg". Denne historien, og også Elis historie, kan være nyttig grunnlag for å diskutere hvordan verdiformidling og -påvirkning foregår under pedagogisk praksis, f. eks. med kommunikasjon *i* kroppslig bevegelse. Samtidig har kunnskapen noen sider som er problematiske, eksempelvis når egenferdighetene ikke er så gode i aktiviteter som lærere skal undervise i. Det kan også by på problemer nå lærere benytter en undervisningsmetodikk som innbefatter manuell instruksjon og fysisk berøring, som nevnt, og dessuten kan det tenkes at læreres forfektelse av en fysisk aktiv livsstil fungerer negativt heller enn positivt overfor elever, dersom lærerne selv ikke er bevisst på hvordan de fungerer overfor elever totalt sett.

”Elever tør å si hva de mener til en som de har lekt sammen med”

Stine fortalte om en positiv erfaring med å delta i lek sammen elevene i kroppsøvingstimene. Hun fortalte om en positiv virkning, eller pedagogisk gevinst, som strekker seg ut over selve kroppsøvingstimene i forbindelse med dette. Stines erfaring er at dersom hun er fysisk aktiv på linje med elevene i kroppsøvingstimene, åpnes ”forholdet mellom voksne og elever”, som hun sier, dvs. det åpner forholdet mellom henne og elevene og virker gunstig på kommunikasjonen mellom dem. Hun fortalte at elevene får et annet forhold til henne som person dersom hun deltar i aktivitetene – og spesielt i leken - sammen med dem, enn om hun er bare den som står utenfor og ser på hele tiden. De blir tryggere på henne. Når elevene og hun er fysisk aktiv sammen i kroppsøvingstimene, utprøver elevene ”nærheten” av henne, forklarer hun, og de åpner seg samtidig for ny og utvidet kontakt med henne. De ønsker å trekke henne inn i aktiviteten og leken, noe som Stine merker ved ”at de vil vise sine prestasjoner. Hele tiden vil de det, da”. Stine er åpen for denne invitasjonen, og takker ofte ja, så sant det ikke er andre ting som tilsier at hun heller bør gjøre noe annet, f. eks. være på sidelinjen og ha oversikten derfra. Dermed beveger hun seg inn i elevens virksomhet, og er fysisk aktiv og lekende selv i elevenes egen aktivitet og lek. Til gjengjeld får hun en respons fra elevene, som forteller at det er positivt at hun er sammen med dem og leker. Elevene blir blant annet tryggere på henne.

Samværet i aktiviteten og leken utvider altså kontakten mellom dem, og gir alle impliserte anledning til å bli bedre kjent med hverandre. Dette får også ringvirkninger til andre sosiale situasjoner i skolen. Spesielt merker Stine at dette gjør det lettere for elever å ta opp vanskelige ting med henne etterpå, f. eks. i klasseromssituasjoner i andre fag. Stine underviser også i andre fag enn kroppsøving, og møter samme elever på mange arenaer i skolen, og ser derfor kroppsøvingfaget i godt lys av andre ting som foregår på skolen. Elevene synes det er lettere å spørre henne om problemer eksempelvis, og det er enklere å få til en god samtale da, sier hun. Hvorfor det, spør jeg? Jo, fordi elever ”tør å si hva de mener til en som de har lekt sammen med”, forklarer hun, underforstått at de tør å være åpen og ærlig overfor henne fordi de har lekt sammen i kroppsøvingen.

En del av denne tryggheten er blitt skapt gjennom fysisk aktivitet og lek sammen. Dette bidrar til en friere – og bedre – kommunikasjon. Stine føler også at det er lettere å henvende seg til elevene fordi hun kjenner dem på en bedre måte gjennom den delte opplevelse i den fysiske aktiviteten og leken, og det er enklere å ta opp vanskelige ting sett fra hennes ståsted.

Kort drøfting av historien om deltagelse i lek sammen med elevene

Stines erfaring er at dersom hun er fysisk aktiv på linje med elevene i kroppsøvingstimene, virker dette gunstig på kommunikasjonsforholdene mellom henne og elevene. Den profesjonelle kunnskapen kan dermed utvides og ta form av et mer generelt begrep, som gjelder fysisk aktivitet og lek som virkemiddel i skolehverdagen, til å fremme kommunikasjonen mellom lærere og elever i skolemiljøet. Begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving kan med andre ord bygges ut med et tverrfaglig element. Grunnlaget for dette er det som utspiller seg mellom lærere og elever i den fysiske aktiviteten og spesielt leken i kroppsøvingstimene.

Stines fortelling får fram et spesielt forhold ved denne kommunikasjonen. Hun forteller at elevene får et annet forhold til henne som person – og lærer - dersom hun deltar i aktivitetene sammen med elevene, enn om hun er bare den som står utenfor og ser på hele tiden. De blir tryggere på henne. Stine beveger seg inn i elevers virksomhet ved å delta på linje med elevene, og er fysisk aktiv og lekende selv i elevenes egen virksomhet. Til gjengjeld får hun en respons fra elevene, som er viktig, og som forteller at det er positivt at hun er i lag med dem og leker.

Dette får ringvirkninger til sosiale situasjoner i skolemiljøet ellers. Elevene synes det er lettere å spørre henne om problemer, og det er enklere å få til en god samtale. Dette begrunner Stine med at elevene ”tør å si hva de mener til en person som de har lekt sammen med”.

Stines fortelling får fram et intersubjektivt element i dette forholdet. Med dette menes at kommunikasjonen som foregår i kroppsøvingstimene, er mellom personer i et intersubjektivt forhold, der både lærere og elever erfarer hverandre i den sosiale konteksten som fysisk aktivitet og lek er. Begge parter er åpne for hverandre. Alle impliserte blir sosiale vesener innenfor en kontekst av fysisk aktivitet og lek, med de spesielle fysiske og sosiale betingelser som eksisterer der. De andre blir personer som hver enkelt subjektivt fortolker gjennom både kroppslige handlinger og talespråk, innenfor kontekst som reguleres av både formelle regler ved aktiviteter, spill og lek og uformelle sosiale regler i forbindelse med dette (Crossley, 1996).

Dermed kan lærere tolke hva elever opplever ut fra atferd, uten at de nødvendigvis behøver å snakke med dem. F.eks. skjønner Stine at blikk som elever sender henne i forbindelse med at de leker, betyr bestemte ting, glede eller skuffelse, fordi hun er der i elevenes virksomhet og er åpen mot dem. I mange intersubjektive situasjoner kan hun leve seg inn i elevers situasjoner gjennom direkte innsikt i elevers opplevelse, og trenger ikke fundere på tanker og

følelser som er gjemt inne i elever, men se opplevelse direkte i kroppslige uttrykk. Dette kompletteres av det som eventuelt blir sagt mellom partene i hver situasjon, og selvsagt er det også slik at elevene på samme måte kan få innsikt i Stines opplevelse i de samme situasjonene.

Men det er viktig å påpeke at lærere og elevers innsikt til hverandres opplevelse er gjennom den tilgang de får til opplevelsen som andre-person, ikke første-person, som det er de andre selv som er (Gallagher & Zahavi, 2008). Ei heller er de andre personers bevissthet tilgjengelig på samme måte som egen bevissthet. Innsikten og innlevelsen kan aldri bli total. Men denne intersubjektive situasjonen under fysisk aktivitet og lek kan likevel fungere slik at lærere og elever blir bedre kjent og sosialt tryggere på hverandre, sånn at de lettere kan ta opp vanskelige ting og være ærlige overfor hverandre i meningsutvekslinger de har f. eks. i ettertid.

Historien fra ungdomstrinnet

En annen historie belyser hvordan deltagelse sammen med elevene kan virke mot sin hensikt. Dette står i kontrast til foregående historier. Helge fortalte om en historie fra ungdomstrinnet der de hadde ballspill, med to lag i spill mot hverandre. Til vanlig prøver Helge så langt det er mulig å være med selv og vise hvordan øvelser gjennomføres, eller vise at det kreves innsats, også i ballspill. Og i løping og utholdenhetstrening er han gjerne med, fordi han opplever at det er gunstig for innstillingen til elevene. Han merker at gutter f. eks., som generelt ikke er så giret på å vise innsats alltid, lettere kan bli med hvis han selv deltar:

"Du merker en forskjell hvis du er med og løper sammen med dem, fordi de ser at du er der, og da skal de yte litt mer. Dette er elever som ikke er av de mest aktive, men som kjenner de blir litt ekstra pushet på hvis jeg er med".

Han er bevisst på å gi positive tilbakemeldinger til elevene i forbindelse med denne formen for undervisning, og ikke bare negative kommentarer når det er ting som ikke fungerer bra.

Men i visse tilfeller kan intensjonen slå feil. Helge forteller:

"Det var overfor en tydelig konkurranseinteressert gutt [...]. Det var en ballek, en titrekkvariant. Lagene ble veldig urettferdige, det var et lag som fullstendig overkjørte det andre. For å gjøre det litt jevnere, så gikk jeg inn på laget som var underlegen. Det ble jevnere, og laget mitt fikk flere poeng etterhvert. Men da reagerte denne eleven, som var på laget som var overlegen i starten. Nå opplevde han at det ble urettferdig, fordi jeg var med".

Dette resulterte altså ikke i noen positiv historie for denne eleven. Det slår altså ikke positivt ut at jeg deltar alltid, kommenterer Helge. I dette tilfelle var det en elev som kjente på at laginndelingen ble urettferdig, og at det ble urettferdig når læreren gikk inn på motstanderlaget. Men han tok en prat med eleven etterpå, og spurte om han mente det var rettferdig når hans lag totalt knuste det andre laget. Han litt svar skyldig, men eleven tok det ikke slik Helge håpet på. Helge mente at det var bra at lagene ble jevnere: ”Min intensjon var at lagene skulle bli jevnere og at det ble artigere for ham å holde på”, men eleven mente noe annet.

Legger åpent fram sin entusiasme, positive innstilling og fysiske ferdigheter

Bente og Elis historier belyser et annet interessant aspekt, som drøftes avslutningsvis i dette kapittelet. Historiene får fram et spesielt kjennetegn ved deres profesjonelle kunnskap ved å delta aktivt sammen med elevene. Både Bente og Eli legger åpent fram sin entusiasme, positive innstilling og fysiske ferdigheter overfor elevene, og satser på at deres overbevisning om aktivitetenes positive verdi blir oppfattet og gitt tilslutning. Særlig har jeg bitt meg merke i Bentes historie. Hennes historie er, når sant skal sies, en fortelling om pedagogisk ”risikosport” på ganske høgt nivå, fordi lærere som er entusiastiske på denne måten, er avhengige av å bli forstått på riktig måte av elevene for å bli oppfattet med troverdighet i undervisningssituasjonen, og for i det hele tatt å lykkes i undervisningen.

På den annen side må jeg innrømme at jeg er fascinert av historien. Dette skyldes ikke bare at Bente får elevene til og like hard fysisk trening, men at hun selv tør å satse så høgt som lærer. Hun tør å satse på at budskapet om at anstrengelse, slit og til og med utmattelse er bra, tas i mot og får tilslutning av elevene. For å være helt ærlig kan jeg forstå dersom elever reagerer negativt på hennes budskap. Jeg kan forstå hvis elever synes at hardtrening er slit og selvplaging, som ikke hører hjemme i kroppsøvingen. Jeg kan også forstå hvis elever er negativt innstilte til å delta i disse timene, og faktisk kvier seg for å delta.

For Bente vil slike situasjoner, der elever stiller seg negative, være kritiske for hvor godt hun lykkes i undervisningsarbeidet. Det kan være vanskelig å få undervisningen til å fungere overfor elever som er tvilende til hennes undervisningsopplegg. Elevene betviler hennes undervisningsopplegg, men ikke bare det, de betviler også samtidig henne selv.

I pedagogikkens teoretiske landskap er det imidlertid et interessant spørsmål som reises i

tilknytning til denne historien, nemlig betydningen av både å kunne delta på linje med elevene, og besitte egenferdigheter selv, og påvirke elevenes egenskaper og vilje til å yte innsats gjennom deltagelse på linje med elevene. Dette gjør historien interessant. Kanskje er dette en sjanse som det er verdt å ta for lærere, og som også kan få god virkning pedagogisk sett, selv om det er risiko forbundet med dette? Kanskje kan dette til og med være den beste strategi for å oppnå det som bør tilstrebes; en internalisering av en positiv verdi av fysisk aktivitet og trening hos elevene, til tross for at det er faremomenter forbundet med denne praksisen?

Lærere som ikke kvier seg for å delta i den fysiske aktiviteten på linje med elevene på denne måten, men ser muligheter som dette gir for positiv verdipåvirkning, kan få god uttelling pedagogisk sett. Ved å vise kyndighet, anstrenge seg sammen med elevene, sørge for åpen kommunikasjonskanal til elevene, og ikke vegre seg for å bli sliten selv, gis anledning til verdipåvirkning som er gunstig. Lærere kan velge en annen strategi, f. eks. å stå rolig ved et punkt i løypa, og mane elevene til innsats derifra, noe som ikke er så uvanlig for en del lærere, men det er fristende å mene at lærere da motvirker det de er ute etter å oppnå, nettopp fordi de ikke deltar i aktiviteten sammen med dem. Å kunne ”røyne seg” er viktig kompetanse i kroppsøvningsfaget i dag, og Bente ser og vet betydningen av dette. Ved å plassere seg ved siden av deres virksomhet, mister hun muligheten til å påvirke elevenes gjennomføring og innstilling på en like god måte. Da er det bedre at de er *i* elevenes virksomhet, viser at de liker å ”røyne” seg, blir sliten selv, og der i gjennom underbygger en innstilling hos elevene om at ”jøss, da skal vi også bli det.”

Fronesis

Denne didaktiske kunnskapen er til en viss grad heteroteliske handlinger forstått ut fra Grimens teori (Grimen, 2006), eller techne. Denne didaktiske kunnskapen i handling påvirker læringsutbyttet til elever, og påvirker spesielt den moralske innstilling til å yte innsats i treningen. Bente foretar overveielser og beslutninger omkring didaktiske forhold (om blant annet mål, innhold, arbeidsmåter og elevforutsetninger), og gjennomfører undervisning, som har til hensikt å skape positiv erfaring hos elevene i aktiviteter som gjerne kan være krevende.

Samtidig er denne didaktiske kunnskapen også autoteliske handlinger, som innebærer fronesis. For at riktige holdninger til krevende fysisk trening skal overføres til elever, trengs at Bente har evne til å forstå elevens situasjon i kroppsøving, sorterer ut faktorer som kan ha

innvirkning på deres motivasjon og innstilling spesielt, besitter en god vurderingsevne med tanke på elevers situasjoner der og da når kroppsøvingstimer foregår, samt sier og foretar seg de riktige pedagogiske handlingene overfor hver enkelt elev i de ulike pedagogiske situasjonene. Disse egenskapene mener hun at hun har (i hvert fall mener hun at hun har det i de fleste situasjoner, sier hun). Dermed innebærer også den profesjonelle kunnskapen fronesis. Hennes undervisningsstrategi og praksis omfatter en form for pedagogisk situasjonsvurdering og dømmekraft med tanke på hva som er bra eller dårlig for elevene, selv om noen vil være i tvil om hvordan hennes praksis fungerer, en pedagogisk dømmekraft som fungerer til gagn for elevers utvikling, i dette tilfelle elevers tilegnelse av holdninger til trening og evnen til å gjennomføre trening. Fronesis er her moralske ”godheter” som Bente retter mot elevene, ut fra en overbevisning om at løpeferdigheter og utholdenhet er positivt for elevene, og en bevissthet på at det virker positivt å delta selv som lærer, og være tilstede i elevenes virksomhet. Dette fremmer viktig faglig kunnskap hos elevene. Den profesjonelle kunnskapen er en vurderingsevne og etisk dømmekraft der overveielse, refleksjon og valg i undervisningen virker i en bestemt retning og spiller en viktig rolle til elevers beste, selv om det tilsynelatende også kan virke som pedagogisk risikosport på et visst nivå.

16. Læring av profesjonell kunnskap og profesjonell identitetsutvikling

Den siste spørsmålet og temaet til lærerne dreier seg om på hvilken måte undervisningserfaring og befatning med elevers læringsprosess bidrar til (videre) læring av profesjonell kunnskap og profesjonell identitetsutvikling i faget. Her blir tatt opp og belyst historier fra intervjuene og fokusgruppene som dreier seg om temaet læring. Først belyses noe av spennvidden av erfaringer lærerne kunne fortelle om, og som kom fram i både intervjuene og fokusgruppene. Deretter belyses og drøftes en spesiell historie, som Stine fortalte i en av fokusgruppene. Her fortalte hun om at hun får hemmeligheter i lag med elever i kroppsøvingundervisningen. Stines historie brukes til å diskutere den nære forbindelsen det kan være mellom læring av profesjonell kunnskap og begrepet profesjonell identitet.

Læringshistorier fra intervjuene og fokusgruppene

Spesielle hendelser og erfaringer

Trond forteller at han har opplevd en spesiell hendelse i undervisningsarbeidet. Han ble beskyldt for å "kikke" på elever i svømmeundervisningen. Dette var en tung og skuffende erfaring, og som han har tenkt mye på i ettertid. Han skjønnte ingenting av innholdet i beskyldningene. Han reagerte da han fikk høre om beskyldningene, og sa fra til rektor at han hadde fått påstander rettet mot seg. Det ble et møte med de som hadde framsagt påstandene, og også et felles møte med alle elever på ungdomstrinnet. Her sa han hva han følte, og han forklarte hvordan han underviste i svømming. Han forklarte at han måtte observere elevene i svømming for å gjøre jobben som lærer, blant annet for å kunne gi veiledning og arbeidsoppgaver. Dette måtte elevene godta. Saken ble løst til slutt, og han fikk støtte, men erfaringen var ingen god erfaring.

I ettertid av hendelsen har han tatt enda flere forholdsregler enn tidligere i svømmeundervisningen, og er blant annet mest oppe på kanten av bassenget og instruerer. Han er nesten ikke i vannet når han instruerer, sier han. Han bruker ikke manuell instruksjon og rettledning lenger, og passer nøye på hva han sier og kommenterer til elevene.

Andreas forteller om en spesiell erfaring fra en klasse som var veldig aktiv og urolig. En

elev var meget krevende i denne klassen. Eleven var urolig, og til dels aggressiv. I denne klassen fikk Andreas erfart at kroppsøvningsundervisningen måtte planlegges nøye for at det skulle gå greit. Det sosiale miljøet i klassen bar preg av dårlig kjemi mellom elevene, og det var enkeltelever som ikke kunne operere sammen. Dette kunne raskt skape krangel og bråk:

”Vi hadde blant annet en time i lag med en annen klasse. Da måtte vi legge det opp sånn at de kun gjorde ting som gjorde at de ikke kom tett på hverandre. Stasjonstrening, med veldig struktur”.

Det var nødvendig å ha strenge regler og struktur i undervisningen, og det sosiale miljøet måtte prioriteres foran faglig arbeid. Valg av innhold og arbeidsmåter i kroppsøvingen ble styrt av hensyn til de krevende sosiale forholdene.

Stine forteller at hun har lært mye av å være lærer til en elev med spesielle behov. Hun har lært at hun ”må være mye, mye mer tydelig” i undervisningen, også i kroppsøvingen. Det kreves at en er tydelig når beskjeder skal gis og aktivitet igangsettes og gjennomføres:

”Man må hele tiden være kjempetydelig, fordi det er ingen selvfølge [...]at de (elevene) får med seg beskjeder der du prater fort og det er støy”.

Hun kan spørre elevene for å forsikre seg om at elevene har forstått hva de skal gjøre, men hun må også observere blikk og gester hos elevene, som gir indikasjon på hvor godt elevene har forstått instruksjonen. Stine har erfart at hun må gi elevene litt tid underveis til å forstå hva som sies, fordi de trenger tid til å absorbere, og samtidig foreta forsikringer om at de oppfatter hva som sies.

Undervisning i valgfag ballspill, som læreren verken kunne eller likte

Eli forteller om en spesiell negativ erfaring fra det første arbeidsåret som kroppsøvningslærer:

”Det første som skjedde da jeg startet, var at jeg fikk en valgfaggruppe, en ballgruppe, og jeg følte meg så usikker. Det var masse tøffe 10.klasse-gutter, som var kjempeflinke i fotball. Og jeg var ny, og kan jo ikke dette med fotball”.

Elevene ville først og fremst drive med fotball i timene. Hun sa ganske ofte til elevene; ”ja, hva har dere lyst til å holde på med i dag”, og virket nesten unnskyldende overfor elevene. Hun var veldig usikker på om hun skulle styre i undervisningen, eller om elevene skulle få styre. Hun følte seg ”på sidelinjen” i sin egen undervisningssituasjon:

”Det er en sånn opplevelse med skrekk og gru-tanke, [...] jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre[...]. Jeg gruet meg hele det første året jeg jobbet her, for dette var kjempeskummelt”.

Eli hadde ikke ”peiling” på hvordan hun skulle veilede og drive timen. Hun sier hun har aldri

vært god i fotball, og hun føler det slik fortsatt, hun synes ikke noe om fotball, liker det ikke, og synes det er vanskelig og kjedelig. Dette preger også hennes syn på undervisning i fotball i dag.

Hennes erfaring fra dette året er at hun måtte ha en plan for undervisningen, og at det er hun som må ta ledelse og styring, uansett hvilken aktivitet hun skal undervise og hvilke elever hun skal arbeide med. Det kan gjerne legges til rette for medbestemmelse, men læreren må ha styring og kontroll. Elevene må forholde seg til henne som leder på en eller annen måte, uansett opplegg. Hun har lært å være mye tydeligere og klarere på hvem som er leder i timen.

Erfaring fra skadetilfeller og ulykker

Eli forteller også om annen negativ erfaring fra undervisningen:

”En annen opplevelse jeg hadde, var en gang en elev, vi hadde turning. Jeg husker vi holdt på med overslag på bukk, sånn type hodestift. Vi hadde gjort masse annet, men nå måtte jeg finne på noe mer, noen øvelser som kunne gi elevene litt mer utfordring. Denne eleven klarer dette sikkert. Jeg viste øvelsen. Og så skulle han gjøre øvelsen. Og så lander han så forkjært at han virkelig fikk seg en knekk i nakken”.

Eleven skadet seg. Han kunne ha ødelagt seg, men det gikk bra. Eli tenkte etterpå at dette var uforsvarlig undervisning, og at denne eleven ikke hadde forutsetninger for å få til øvelsen. Attpåtil var hun alene som lærer i undervisningen, noe som innebar mindre kontroll med sikkerheten. Hun tenkte i ettertid at ”aldri mer skal jeg gjøre sånn, drømme og tro at jeg skal trylle akrobatikk”. Hun fikk en tankevekker i undervisningsarbeidet, og tenkte at sikkerhet må hun virkelig ta på alvor.

En annen erfaring er at hun selv har skadet seg i turn:

”På ungdomsskolen turnet vi på en trampoline. Så tok jeg et vågalt hopp, [...] men jeg ombestemte meg i luften. Jeg landet på nakken, og fikk kneet i øyet, og skadet meg”.

Denne opplevelsen har også bidratt til at hun har stort fokus på sikkerhet når hun selv underviser i kroppsøving.

Idrettsdyktige elever er en ressurs i klassemiljøet, men lunefulle sosiale mekanismer kan inntreffe

Helge forteller at han ofte bruker idrettsdyktige elever i klassemiljøet til å undervise i kroppsøvingsaktiviteter. Disse elevene kan brukes som gode rollemodeller i en del aktiviteter,

og han har høstet mange positive erfaringer med å bruke elever på denne måten:

”I f.eks skiaktiviteter, prøver jeg å bruke de som er god på ski til vise hva man skal gjøre. I friidrett f.eks brukes de som er god i friidrett”.

Dette gir gode innslag i undervisningen, og undervisningskvaliteten hever seg ved bruk av idrettsaktive elever. Men han kan ikke bruke hvem som helst av elevene, og det er ikke like lett å få dette til å fungere i alle aktiviteter. Han må vite at det er noen som er trygg i settingen og elever som andre elever respekterer.

Noen ganger kan slike opplegg fungere dårlig. Helge forteller om en slik erfaring:

”For noen år siden var det et par gutter i 8.klasse, litt for umodne for det der, som ikke klarte å ta det der seriøs (at andre elever instruerer, min parentes). De meldte seg ut, og ødela aktiviteten”.

Noe lignende skjedde i en større gruppe med dans:

”Guttene klarte ikke å gjøre det ordentlig, og det ble bare fleipdansing. Det var en form for pardans, husker ikke akkurat hvilken. Å få en pardans-situasjon, der du som 13-14 år gammel gutt skal begynne å holde i noen av det annet kjønn, og ikke takle det, blir bare fleip og lite aktivitet”.

Taklet ikke elevene riktig da jeg var ny som lærer. Ble irritert og sint, og det er ikke lurt

Bente forteller at da hun var nyutdannet, ble hun lettere irritert og småfrustrert hvis elevene ikke hadde med gymklær og ikke ville delta i kroppsøvingen. Hun skjønnte ikke hva ”glemt tøy” fra elevene ofte dreide seg om, at det lå noe annet bak elevenes glemsel. Hun ble i stedet irritert på elevene:

”Det var ei gruppe, det var mange år siden. Guttene var jo så glad i å røre seg, men det var noen som ikke hadde med gymklær. Og de tullet, og hørte ikke etter”.

Hun burde tatt dem på en annen måte, reflekterer hun: ”Jeg lurte på om jeg tok dem feil”, sier hun. Nå tenker hun at det er viktig å få god kontakt med alle elever, og at det er lurt å bruke humor noen ganger for å ufarliggjøre vanskelige situasjoner:

”Hvis du vet at de kanskje ikke er å glad i å røre seg, så må du prate litt med dem, og høre hva de liker å holde på med, og ha det litt artig i lag med dem. Tulle litt med dem, så de blir kjent med meg, og jeg blir kjent med dem”.

For da kan unngås at elevene ikke vil delta og ikke har med gymbagen, mener hun. Hun erfarte i alle fall at det ikke var lurt å bli irritert og sint.

Alle skal i aktivitet, men det er ikke lett

Eli forteller at hun har forsøkt å få alle elever i aktivitet i kroppsøvingen. Hun har prøvd mange knep og pedagogiske strategier for å aktivisere alle elever, men erfart at hun ikke klarer å følge opp i alle tilfeller. Elever som sitter på benken, prøver hun å få med, men hun har erfart at det ikke nytter enkelte ganger. Hun innfinder seg motvillig med at elever ikke vil delta, etterhvert, til tross for at dette ikke er lett, og bruker ikke unødvendig tid på disse elevene, da:

”De skal ikke få oppmerksomheten min i denne timen her. De som er med, har med seg utstyr og er ivrige, de skal jeg bruke tiden min på. De (som sitter på benken) er klar over konsekvensene, og får kanskje 2 i gym, og de får dårlig ordenskarakter osv. De får dårlig helse. De er klar over konsekvensene, heimen er varslet, og da gjør jeg ikke mer til slutt. Da gidder jeg ikke. Men jeg kjenner at det irriterer meg, og jeg synes det er et trist syn, og jo bredere benken blir, jo tristere er det”.

Råd og tips fra kollega

Stine forteller hun fikk en nyttig erfaring da hun var med i en svømmetime hos en kollega. Hun lærte mye i denne timen, noe som hun har tatt med meg videre og bruker ofte i sin svømmeundervisning. Denne læreren var rett og slett den som lærte henne hvordan hun skulle håndtere en svømmetime, sier hun. Hun lærte mye om struktur i undervisningssituasjonen, og om organisering av aktivitetene. Denne timen tenker hun ofte på ennå, til tross for at timen ble gjennomført for lenge siden. Hun hadde ikke undervist særlig i svømming tidligere på dette tidspunktet, og denne timen ga gode råd og tips til hvordan hun skulle organisere og lede svømmetimen.

Foregangsperson både med hensyn til holdninger og praksis

Bente forteller at hun har erfart mange ganger at hun må være tydelig, både i ord og handling, overfor elevene:

”Jeg må gi mye av meg selv, være sammen med dem, og f. eks. vise øvelsene på forhånd. Skal vi hoppe over bukken, må jeg hoppe over den, jeg også, og ikke bli læreren som skal tvinge noen over. Og jeg må vise at jeg liker å være i aktivitet”.

Dette har hun ofte forstått betydningen av, så hun er med i treningsklær og deltar i aktiviteter når det ligger til rette for dette, også på skidager og fellesarrangementer på skolen. Og elevene

ser jo litt opp til personer som er god form, har hun merket seg. Det gir litt status å være i god fysisk form på denne skolen, sier hun.

Stine har erfart mye av det samme, og mener det handler om å være i lag med elevene og sette seg inn i deres situasjon. Hun og elevene finner kanskje ut sammen at kroppsøving er givende for dem alle. For henne gir det i hvert fall mye tilbake. Hvis jeg deltar i aktivitetene i en gymtime, er dette selvfølgelig mye mer motiverende enn at jeg står ved siden av, hevder hun. Og hun skifter til treningsklær til hver eneste kroppsøvingstime, og hvis det er noe som skal vises, eller hvis hun får sjansen til å bli med, så er hun med:

”Har vi joggetur, ser jeg ingen grunn til å hvorfor ikke jeg skal jogge en tur. Selv om jeg ikke er verdens sprekeste, så prøver jeg likevel”.

Intuisjon

Alle lærerne forteller om erfaringer der intuitive egenskaper spiller en rolle i undervisningen. Bente forteller om undervisning der hun tar i bruk den såkalte ”magefølelsen” for hvordan elevene vil oppføre seg og reagere:

”Du vet jo fort hvem det er det dreier seg om før du begynner gymtimen, så du har et ekstra øye til disse elevene. Og du prøver å følge med ekstra der de er hele tiden for å se om det er noe som holder på å utvikle seg. Hvis det var en takling som var.. (hard og stygg), begynner (eleven) å bli litt småsur nå, så følger du med ekstra godt, og griper kanskje inn før det blir noe mer”.

Det er nødvendig å følge med slike elever ekstra, mener Bente, og det hjelper å være ”i forkant” av situasjoner som kan oppstå, har hun erfart. Disse elevene føler mange ganger at vi som lærere er mot dem, men dette stemmer ikke. De får skylden for alt, hele tiden, føler de. Men på den annen side ser de jo heller ikke at de har startet noe først selv også noen ganger.

Bente synes du det er lettere å være oppmerksom i slike situasjoner nå enn i den første tiden som kroppsøvingslærer: ”Det er mye lettere. Ja, det er mye lettere”, sier hun. Erfaring spiller en viktig rolle, og hun vet hvordan hun kan takle elevene, sier hun. Hvis de går i ”lås”, og det kan jo skje, må ”en i hvert fall være rolig og forklare situasjonen, og få dem også til å beskrive hvordan de synes dette var”, sier hun.

Det er dessuten veldig viktig hvem disse havner i lag med:

”Hvis det er en aktivitet der de har fysisk kontakt, eller det kan komme misforståelser inn i bildet, eller bli feil avgjørelse, da blir det oftere konflikter. [...] Dess mindre grupper, dess mindre problem”.

Hvis det er mange slike elever i en klasse, ”så er det nesten så du blir litt småfrustrert, fordi det er mange gymtimer som blir ødelagt på grunn av konflikter”. De andre elevene blir også

frustrerte.

Andreas forteller om et annet eksempel i en kroppsøvingstime:

”Vi holdt på med en hinderløype. Så var det en elev som tok med seg en slags pute når han løp i hinderløypa. [...] Jeg sa at han måtte legge den fra seg. [...] Så ser jeg han nærmer seg en annen person, og skal inn i et hinder. Den andre går i mot ham. Og da så jeg, i hvertfall tenkte jeg, at nå kan det smelle, for jeg visste at hvis denne eleven får mye negativt, så kan han bli temperamentsfull. [...] Jeg stod på andre siden av salen, så jeg begynte å løpe. Og det stemte. Med det samme han gikk på, gikk han med puten også på, og knyttet nevene og begynte å slå. Da var jeg heldig som var der med en gang. Fikk skilt dem med det samme”.

Hvis han hadde vært helt fersk som lærer, ville han ikke tenkt noe på dette før det smalt, sier han.

Bente forteller om en elev i 3. klasse:

”Jeg har en elev i 3. som har vanskelig for å mestre ting. Og jeg vet jo det at han blir frustrert når han ikke får til ting. I kanonball f. eks. får han ikke til å ta i mot ballen, for han er ikke konsentrert nok. Han mister ballen, men unnskylder seg med at dette er andres feil. Da ser jeg at det er rett før..., og nå må jeg ta han ut og snakke med han, for ellers fyker han på noen av de andre. Han sparker ned andre, eller ødelegger spillet. [...] Sånne elever leser du: oj, her blir det noe, skynd deg grip inn, og ordne opp [...]”.

Bente forklarer at det det er ofte i situasjoner der elever ikke mestrer en aktivitet, at de føler seg frustrerte og blir aggressive. Noen blir så sint at de lar det gå ut over nærmeste nabo. Og så er det noen elever ikke tåler å få hard behandling, f. eks. harde taklinger. De tåler heller ikke harde taklinger selv om det er ved uhell. I elevenes øyne er dette aldri uhell, men bestandig med vilje, og de må ta igjen med en gang, sier Bente.

Undervisningsarbeidet gir igjen

Lærerne forteller at erfaring skaper didaktisk trygghet, spesielt omkring organisering og ledelse av kroppsøvingstimene, samt vurderinger av situasjoner. Det er lettere å gjenkjenne situasjoner som innebærer konflikter og støy, blant annet. Med god praktisk erfaring, kan en velge mellom ulike pedagogiske tilnæringsmåter og metoder. Lærerne forteller også at undervisningen gir mye igjen. Eli forteller:

”Det er noen elever som [...] vil lytte, de vil høre, de vil forbedre seg. Dette er en opplevelse, det at jeg opplever at det faktisk er noen som er interessert i at jeg skal bruke tid på å instruere dem, og at de takker etterpå og opplever at de mestrer bra”.

Det er derfor for det meste motiverende å være kroppsøvlingslærer, og veldig mange elever liker faget, sier Eli. Elevene er aktive, interesserte og positive. Med den erfaring hun har, føler

hun seg tryggere i rollen som kroppsøvlingslærer, og er mer forberedt til timene, mer strukturert i undervisningen, og lar seg ikke så lett lede av elevene, som hele tiden har masse ønsker. ”Og så er jeg blitt mye flinkere til å holde orden på dokumentasjon på elevene, hva de gjør, om de løper fort, evalueringsskjema, og at jeg skriver ned og har dokumentasjon”, sier hun. Det er en god opplevelse alt i alt å være kroppsøvlingslærer, reflekterer hun.

”Jeg er ikke læreren som snur bunken og begynner forfra igjen”

Helge sier at han tror aldri at han blir utlært som lærer. Det er hele tiden ting som forandrer seg:

”Bare det at elevene forandrer seg, aktivitetsbildet av hva som er interessant. Jeg tror det er utrolig viktig å være i et utviklingsarbeid hele tiden. [...] Vi kan godt fortsette med det vi har gjort, og gjøre det samme et år til. Men da må vi ha gått inn i oss selv og gjort en vurdering av at dette er det beste”.

Om en kommer fram til at en ikke bør forandre på undervisningen, så er det jo greit, men en bør ikke lene seg tilbake for mye. En bør ta med erfaring videre og se om en kan utvikle undervisningen. Når han planlegger et nytt skoleår, tenker han etter om han skal bruke samme plan. Men det blir ”som regel at den er bare å forkaste, fordi det er nye elever og nye forutsetninger”. Så han gjør alt på nytt igjen, og prøver å tenke nytt. Han er ikke læreren som snur bunken og tar den på nytt igjen, mener han selv.

Kort, foreløpig oppsummering

Disse læringseksemplene får fram spennvidde i læringserfaringer, og at både negativ og positive erfaring skaper læringsprosesser. Det kan også være spesielle hendelser eller mer generelle erfaringer som gir læring. Undervisningssituasjoner, undervisningsmiljøer og erfaring fra hele undervisningsår gir grunnlag for refleksjon og læring. Yrkeskollegaer bidrar også til læring. Praktisk erfaring øver også intuitive egenskaper, og skaper over tid intuisjon som en viktig profesjonell egenskap. Læringsprodukter for øvrig ser ut til å være en konstruktiv holdning til videre profesjonell kunnskapslæring, at undervisningsarbeidet gir igjen i positiv betydning, og at praktisk erfaring oppøver fagdidaktiske egenskaper som f. eks. å sette gode mål for undervisningen, velge relevante aktiviteter og arbeidsmåter, samt gå foran som gode eksempler og vise holdninger. Men erfaring tilsier også at det er vanskelig å oppnå

alle mål for undervisningen, og at ikke alle aktivitetsvalg og valg av arbeidsmåter er like gode. Erfaring innebærer også at typiske sosiale egenskaper som tålmodighet, temperament og sinne, får spillerom. Dette kan fungere både på godt og vondt i pedagogisk øyemed.

Historien om hemmeligheter i lag med elever

I en av fokusgruppene fortalte Stine at hun har hemmeligheter sammen med elever som hun underviser i kroppsøving. Når elever lærer seg nye ting, f. eks. å svømme, er det ”akkurat som om vi får en liten hemmelighet i lag, eller vår ting i lag”, forklarte hun. Hun opplever at elevene og hun deler en felles, positiv erfaring, som er betydningsfull for begge. Elevene begeistres over at de kan svømme, og formidler begeistringen til henne. Stine gir tilbakemelding til elevene, og bekrefter at hun har mottatt begeistringen. Denne delte erfaringen bærer læreren og elevene med seg videre, som en slags hemmelighet seg i mellom.

Videre gjenfortelles og drøftes denne historien spesielt. Historien beskriver kroppsøvingslæreres læring av profesjonell kunnskap og profesjonelle identitetsutvikling i en nær sammenheng, i en og samme sak, faktisk. Signalene som sendes i denne sosiale interaksjonen fortolkes og forstås på bakgrunn av at alle parter står i dynamiske sosiale posisjoner i kroppsøvingsundervisningen. I denne interaksjonen er det i begge parters interesse å fange opp sosiale signaler, og fortolke og forstå disse signalene i lys av hva hver part har til hensikt å foreta seg og oppnå. Dette er en form for persepsjon som er felles for begge parter, og den innebærer et tilsiktet og veloverveid, imaginært og følsom forsøk på å bevege seg inn i en situasjon der en annen person er engasjert, spesielt fra lærerens side (Arnold, 1979). Persepsjonen gir anledning til å komme inn i en situasjon som er felles med en annen, og mulighet til å fange opp andres intensjoner, handlinger og bevissthetsstrøm, ikke minst elevers. Den fører til en subjektiv opplevelse av situasjonen, og av elevene, men også for Stine til innsikt om seg selv i profesjonell sammenheng.

Selverklæring og identitetsdanning

For elevene er svømmerfaringen selverklæring og identitetsdanning gjennom mestring av svømmeferdigheter (Herskind, 2006, Smith & Lloyd, 2006), mens det for Stine er selverklæring, identitetsdanning som lærer i kroppsøving og profesjonell kunnskapsutvikling gjennom mestring av undervisningsoppgaver. På den ene siden er situasjonen betydningsfull

for elevene, fordi de lykkes i svømmingen, mens på den andre siden er den betydningsfull for Stine, fordi undervisningen hennes lykkes.

Å lykkes i kroppøving er for elever forbundet med hva de forstår seg selv som, at de *kan* noe, og behersker noe fysisk. Å lykkes med undervisningsoppgaver er for lærere forbundet med hvem og hva de forstår seg selv som profesjonsutøvere i faget, og gir grunnlag for mestringsfølelse og utvikling av profesjonell identitet (Heggen, 2006). Samtidig gir mestringsfølelse grunnlag for videre læring av profesjonell kunnskap. Dette todimensjonale aspektet refererer til "the phenomenology of inter-personal perception in movement situations" (Arnold, 1979), og omhandler den sosiale interaksjonen som foregår mellom Stine og hennes elever i kroppøvingens bevegelsesmiljø, der kroppslig bevegelse står sentralt. Dette er blitt opplyst i avsnittet om interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer i kapittel 7, og blir trukket inn i drøftingen her.

Elevene "er så opp i skyene" og "gløder i mange uker etterpå"

For Stine er det enkelt å legge merke til at elever har lært seg å svømme, ettersom de faktiske fysiske bevegelsene i vannet viser at elever kan svømme; svømmetakene skaper oppdrift og framdrift, elevene flyter i vannet, og er svømmedyktige. Dette bekrefter Stine selv i fokusgruppen hun deltok i. Samtidig gir elever kroppslige signaler som viser at de har en positiv opplevelse av å lære seg svømming. Stine ser altså begeistring hos elever i form av kroppslige bevegelsesuttrykk. Dette er uttrykk som ikke behøver noen tilføyelser eller presiseringer for å bli fanget opp og forstått som positive av henne. Ofte kan hun "lese utenpå" elever at de begeistres over at de har lært seg å svømme. Stine sier at elevene "er så opp i skyene" når de har lært svømming, og at de faktisk "gløder på dette i mange uker etterpå."

Dette tosidige perspektivet, der også opplevelseskvaliteter hos lærere hører med, er interessant å belyse i en didaktisk og profesjonell, læringsteoretisk sammenheng. Stines tolkning av elevers bevegelsesopplevelse bygger på en oppfatning av at elever er aktive, kroppslige subjekter i den sosiale interaksjonen, på samme måte som for øvrig Stine selv er aktivt, kroppslig subjekt i interaksjonen. Dette har mye å si for hvordan en skal forstå hvordan Stine selv fanger opp opplevelseskvaliteter i svømmeundervisningen, og ser seg selv i undervisningen, dermed også i et didaktisk og profesjonelt, læringsteoretisk perspektiv. Hun står foran en inngang til elevene, og får innsikt i elevers verden, særlig med tanke på elevers

læring. Men hun mister ikke synet på seg selv.

Noen ganger er det vanskelig å tolke elevers atferd, mens andre ganger er det enkelt, f. eks. når elever lærer seg å svømme, som tidligere nevnt. Atferden til elever i bassenget uttrykker følelse av å lykkes, og er utvetydig. Lærere fornemmer hvilke bevegelsesprosjekter elever befinner seg i (svømming), at det er viktig å lære seg svømming, og fanger opp hva de holder på med og ønsker å fullende. Læreres egen atferd, som er pedagogiske handlinger, flettes i tråd med elevers handlinger, og ut fra elementer i egen erfaring, som kanskje har avleiret seg over lang tid, utvikles evne til fange opp hva elever opplever. Dette foregår i det de snapper opp betydninger av elevers atferd som vises her og nå gjennom egen atferd. Læreres indre tidsbevissthet i slike situasjoner, dvs. fortiden, nåtiden og framtiden er gjensidige tidsmessige horisonter i læreres bevissthet omkring elevers atferd som vises her og nå (Steinsholt, 2004).

I de tilfeller Stine umiddelbart erfarer hva elever holder på med, f. eks. er i ferd med å lære seg svømming, vil deler av hennes persepsjon kunne holdes i ro til annen persepsjon dukker opp. Men det finnes ingen betydningsfulle perseptuelle erfaringer før det eksisterer et mulig komplett mønster. Erfaringen av elevene i svømming blir med andre ord betydningsfull først når det er utsikt til en framtidig kontekst erfaringen kan settes i. F.eks. er kroppslige signaler fra elever som holder på å lære seg svømming, meningsfull som forventning om noe som skal forløses i framtiden, dvs. i form av svømmedyktighet. Stine fornemmer elevers læringsbestrebelse, og ser framtidsutsikten. Samtidig forventer hun at elever opplever at det er positivt å lære svømming. Hun lar derfor egen erfaring av elevers bestrebelse få mening i en framtidsutsikt som farges av framtidig svømmedyktighet. Samtidig kan hun vurdere hva som er kritiske punkter i den videre læringsprosessen for elevene.

Stines foregripelse av elevers svømmeøvelser og innsats i bassenget har på denne måten karakter av en forestilling av hvor hun må være neste gang for å kunne koordinere sin egen atferd sammen med elevers atferd. Men hun fornemmer hvor hun skal være og hva hun skal gjøre. Hennes fornemmelse framstår ikke som et klart bilde, men det føles. Dermed foregriper hun elevers framtidige atferd, og kan ta stilling til aspirasjoner som elever har der og da og for framtiden. Tolkningene av elevers bevegelsesuttrykk er med andre ord innvevd i det som utspiller seg mellom henne og elevene der og da, der fysisk aktivitet (svømming) er mediet. Tolkningene innebærer både et historisk element og et framtidselement. Og ofte kan hun fange opp elevers opplevelse ganske raskt, fordi betydningen av det de holder på med ikke kan skiller fra hennes egen pedagogiske atferd, men er vevd inn i atferden som en sentral tråd.

Stine observerer med andre ord en spesiell dimensjon på vegne av elevene i tilknytning til det konkrete læringsmålet, dvs. svømmedyktigheten, eller sagt på en annen måte,

selverklæring og identitetsdanning hos elevene – at mestring av svømmeferdigheter og svømmedyktighet blir del av elevers selvoppfatning og identitetsfølelse. I kontakt med elevers bevissthetsstrøm legger Stine merke til elevers læringsbestrebelse, og fanger opp at læring av svømmeferdigheter får betydning. Hun kan selv fornemme aktivitetsglede som er i ferd med å utfolde seg og bli til positiv selvfølelse hos elevene.

Stine legger altså merke til begeistringen hos elevene, og vet at det er betydningsfullt for elevene å lære seg svømming. Hun innvies ofte av elevene selv, som formidler begeistring til henne over hva som har skjedd. Dessuten vet elevene at hun vet at det har skjedd noe betydningsfullt, fordi hun gir direkte, positiv tilbakemelding til elevene. Det som utspiller seg mellom Stine og elevene blir med andre ord en delt, positiv erfaring – eller historie - som de bærer mellom seg videre som ”sin ting”, eller som Stine sier, en hemmelighet i lag. Og hemmeligheten innebærer altså noe mer enn at begge parter vet om hva som faktisk skjedde. Hemmeligheten innebærer også selverklæring og identitetsdanning på et indre, personlig plan. For elevene er det selverklæring og identitetsdanning gjennom mestring av svømmeferdigheter, som de ”gløder” på i lengre tid, og som Stine legger merke til og forstår.

Identitetsdanning som lærer i kroppsøving

For Stine innebærer hemmeligheten selverklæring og identitetsdanning som lærer i kroppsøving gjennom mestring av undervisningsoppgaver. Årsaken til dette er at praktisk undervisningsarbeid i kroppsøving, eller didaktiske handlinger, er intimt forbundet med hvem og hva lærere forstår seg selv som, og særlig utmerker seg situasjoner der elever lærer seg betydningsfulle ferdigheter som f. eks. svømming. Denne selvforståelsen utvikles gjennom persepsjon av det som foregår i undervisningssituasjoner, der lærere er fullt og helt og åpent i kontakt og dialog med elever i læringsprosessene som elevene befinner seg i (Meier, 1995). Der fanger de opp vitaliteten i elevers kroppslige bevegelse gjennom egen deltagelse i situasjonen. Gjennom denne formen for deltakelse får Stine kontakt med seg selv gjennom persepsjon av det som utspiller seg, og mulighet for å folde ut innsikt om seg selv som kroppsøvingslærer. Persepsjonen omvandles til en personlig og intensjonell eksistens, som altså løftes gjennom elevers suksess, og er den eksistensielle egenskap, som gjør at lærere utvikler egen selvforståelse og identitet knyttet til yrkesutøvelsen. At hun lykkes med sitt undervisningsarbeid, er en positiv følelse, som er gunstig for hennes egen profesjonelle selvforståelse, og som styrker selvforståelsen og den profesjonelle identitet. Motsatt kan

mislykkede didaktiske handlinger bidra til å svekke selvforståelsen og den profesjonelle identiteten.

Kroppsøvlingslæreres profesjonelle identitetsfølelse påvirkes altså av erfaringer fra selve undervisningsprosessen. Den profesjonelle identitetsfølelsen omhandler selvpresentasjonen av en profesjonell rolle, her og nå, eller antasipert, dvs. bildet som skapes av en framtidig rolle. Fellesskapet med elevene i kroppsøvingstimene bidrar til å danne og stabilisere den profesjonelle identiteten. Når elever lærer seg nye ting i undervisningen, og formidler dette begeistret til Stine, er dette viktig for hennes selvforståelse og profesjonelle identitetsfølelse, fordi hun får respons på om strategier hun har valgt i undervisningen fungerer bra eller dårlig. Det betyr også at det er affektive komponenter i den profesjonelle identiteten, dvs. vitalitet i form av pedagogisk mestringsfølelse.

Dette betyr at på samme måte som begrepet bevegelsens vitalitet kan være egnet å bruke i tilknytning til elevens selvforståelse og identitetsdanning i kroppsøving, kan begrepet vitalitet brukes i tilknytning til Stines egen undervisning og tilhørende profesjonelle selvforståelse og identitetsutvikling. Begrepet vitalitet er relevant i forbindelse med hennes pedagogiske praksis og undervisningsaktivitet, og som grunnlag for å forstå hennes profesjonelle læringsprosesser og identitet. Begrepet vitalitet opplyser at situasjoner og hendelser der elever f. eks. lærer seg svømming, oppleves som spesielle og betyr noe spesielt for lærere selv. Enkelte undervisningssituasjoner betyr mer enn andre situasjoner.

Disse situasjonene avmerkes som viktig for profesjonell selvoppfatning og læring, og bygger opp profesjonell selvforståelse på en positiv måte. Situasjonene er spesielt viktig for videre læring av profesjonell kunnskap. Dette henger sammen med at når Stine er innviet og deltagende i det som skjer i svømmetimen, og fanger opp elevens opplevelse i ulike situasjoner, skapes god forutsetning for Stine selv å forstå hva hun gjør som lærer. Dermed kan hun også lære av det som foregår, og forbedre egen praksis. Dersom hun og elevene er åpne for hverandre i interaksjonen som pågår, er vilkårene til stede for en dialog som er fruktbar (for begge parter), og som skaper læringsprosesser for Stine selv. Årsaken til dette er at åpenhet gir grunnlag for høyere grad av innsikt i fenomenet partene har dialog om, dvs. selve bevegelsesopplevelsen i svømming.

Didaktiske handlinger får elevers respons

Mot denne bakgrunnen avtegnes en struktur for profesjonell kunnskapslæring. Denne strukturen formes ved at læreres didaktiske handlinger, i dette tilfelle Stines handlinger, får elevers respons, som skaper refleksjoner *i* den pedagogiske praksis som bedrives, dvs. binder tråder tettere sammen mellom læreres didaktiske atferd og elevers atferd, samt skaper ettertanke, eller refleksjoner *over* den pedagogiske praksis, over hva som fungerer bra eller dårlig i undervisningen, og hva som må til for å gjøre det bedre til neste gang. Denne forestillingen av læring er forenlig med sentrale teoretikers syn på læring innenfor feltet profesjonsteori, f. eks. Schön (2001), som beskriver hvordan profesjonsutøvere lærer profesjonskunnskap gjennom refleksjon både *i* og *over* profesjonell handling, som nevnt i kapittel 7. Forestillingen er også forenlig med en annen teori på feltet, nærmere bestemt Molanders teori (Molander, 1996) om læring av profesjonskunnskap innenfor praktiske yrkestradisjoner. Kyndige profesjonsutøvere kjenner igjen situasjoner som oppstår i sitt praksisfelt som situasjoner av et visst slag, som bra eller dårlig, riktig eller feil, og ofte på kort tid. Bedømmelser og gjenkjennelser er ofte en og samme sak.

Samtidig læres også profesjonell kunnskap hos lærere på en annen måte, gjennom refleksjon over undervisningssituasjoner i ettertid. For Stine f. eks. reflekteres det som har hendt i undervisningen i form av historier i fellesskap med elever, eksempelvis når elever lærer seg nye ting i svømmeundervisningen. Hun dweler ved det som har skjedd, og lar dette synke inn i egen bevissthet. Hun er åpen for at det som har skjedd har flere betydninger enn det konkrete som hun så foran seg i atferden til elever. Hun transformerer det hendte til noe mer, eller noe annet, f. eks. til historier i fellesskap med elevene selv, og legger flere lag med mening oppå hendelsene, eksempelvis i form av en hemmelighet i lag med elever. Og når hendelser transformeres til historier, skapes også læringsprosesser, fordi Stine vil vurdere om historiene er gode eller dårlige. Dette får konsekvenser for didaktiske handlinger senere. Er historiene dårlige, er ikke læringsmål oppnådd for elevene, ei heller er hennes egne undervisningsambisjoner. Dermed vurderes andre didaktiske strategier med tanke på senere undervisningsopplegg.

Sammenfatning av historien om hemmeligheter i lag med elever

Tolkningsprosessen som Stine befinner seg i er nært forbundet med sine historiske omstendigheter, og befinner seg i midten av noe som har en begynnelse og som beveger seg i retning av noe. Stine legger merke til, tolker og forstår elevers atferd i kroppøvingstimen slik de ser atferden utvikler seg over tid, som består av både fortid, nåtid og framtid. Hun ser elever innenfor en ramme av historie som lages av henne selv og elevene i fellesskap i kroppøvingen. Historiene er ikke først og fremst om hva som foregår i deres hoder, men om hva som foregår i deres felles, delte verden, og om hvordan de forstår og responderer på det som foregår i denne verden som er preget av kroppslig bevegelse (Gallagher & Zahavi, 2008). Erfarne lærere vet å kjenne igjen ulike undervisningssituasjoner, som sagt, ofte på kort tid, og vet å foreta en umiddelbar bedømmelse av hvordan elevers opplevelse er negativ, positiv eller litt av begge deler i de ulike situasjoner. Samtidig reflekterer lærere over undervisningssituasjonene i ettertid, og belegger situasjonene med opptil flere lag av mening. Læreres forståelse av elevers bevegelsesopplevelse bekles med andre ord av læreres egen praksisteori (Orlikowski, 2010), som er utspunnet av deres egne refleksjoner både i og over undervisningssituasjoner som har forløpt. F. eks utvikles for Stines vedkommende hemmeligheter i lag med elevene som en slags erkjennelsesform, eller praksisteori på denne måten.

Stines profesjonelle selvforståelse og identitetsfølelse utvikles på grunnlag av tolkningsprosesser av dette interpersonale – og intersubjektive - slaget. Didaktiske handlinger som lykkes og skaper positiv opplevelse hos elever, styrker læreres selvforståelse og profesjonelle identitet. Lærere ser at elevers opplevelse av å være aktiv der og da, f. eks. i svømming, trer fram som noe vitalt og betydningsfullt for elevene. Samtidig opplever lærere noe lignende. På samme måte som elever vil se at fysisk aktivitetsutfoldelse bidrar til å realisere deres eget potensial, der og da i svømmebassenget til å bli svømmedyktig, men også som mennesker i større sosial utstrekning, og at verdien av å lykkes omhandler mer universelle verdier, vil også lærere se noe lignende i tilknytning til deres eget profesjonelle virke. Dette knytter profesjonell kunnskap, og faktisk noe så avgrenset som læreres kunnskap om svømmeopplæring, til realisering av deres potensial som lærere, og til en viktig verdi som god profesjonell selvfølelse. Eller sagt på en annen måte; det gir et løft mot - om ikke ”skyene” - så i hvert fall mot et godt profesjonelt nivå, og det kan gi en pedagogisk ”glød” som varer lenge.

At lærere lykkes med sitt undervisningsarbeid, er derfor positivt for egen profesjonelle selvforståelse, og gjør at undervisningserfaringer - eller –historier - blir positive historier, eller at hemmeligheter i lag med elever blir ”gode” hemmeligheter. Dermed kan lærere høste lærdom av det som utspiller seg mellom dem og elevene, og dyktiggjøre seg i egen yrkesutøvelse. En annen ting til er at de stadig lærer noe nytt, fordi tolkningsprosesser av elevers opplevelse pågår som kontinuerlige prosesser mer eller mindre hele tiden så lenge de underviser, og prenter inn noe bra eller dårlig i de ulike undervisningssituasjonene. Dette får konsekvenser for valg av didaktiske strategier og handlinger av samme slag senere, særlig dersom ting kan gjøres bedre.

17. Oppsummering

Her oppsummeres tolkningene og diskusjonen i tilknytning til lærernes fortellinger og historier i kapittel 13, 14, 15 og 16.

Tolkningsprosessen

Det er vanlig for de fleste kroppsøvingslærere i skolen å ha relativt mange elever som liker faget, og som opplever fysisk aktivitet og kroppslig bevegelse på en positiv måte. Men kroppsøvingsundervisningen er ikke like populær for alle elever, noe som forskning viser (Andrews & Johansen, 2004; Hansen, 2005; Säfvenbom, 2010). Det er derfor noen elever som opplever kroppsøvingstimene på en negativ måte. Men hvordan lærere legger merke til og fanger opp opplevelse hos elever, enten den er positiv eller negativ, er i mindre grad beskrevet i forskningslitteraturen, til tross for at Arnold allerede i 1979 la opp et spor for forskere å gå videre i, gjennom presentasjonen av begrepet interpersonal persepsjon i bevegelsesmiljøer. Her i denne undersøkelsen er denne persepsjonen – eller tolkningsprosessen – blitt belyst og drøftet. Lærere koordinerer egne didaktiske handlinger i undervisningen i tråd med elevers handlinger i timene, veiver egen atferd sammen med elevers atferd, og fanger opp elevers aktivitetsopplevelse gjennom egen atferd. Dette tolkningsprosessen foregår, fenomenologisk sett, ved at lærere fornemmer elevers atferd ut fra elementer i egen undervisningserfaring, og bedømmer kroppslige signaler og bevegelsesuttrykk som noe bra eller dårlig mot denne erfaringsbakgrunn. Læreres tolkning av elevers atferd finner sted innenfor et romlig nå, hvor fortidens, samtidens og fremtidens horisonter bakes inn mot et forventet endepunkt fra elevers side. Læreres refleksive bevissthet omkring elevers atferd vokser omstendelig sammen med deres fornemmelse av elevers atferd ut fra elementer i egen erfaring, som har avleiret seg i yrkeslivet, kanskje over lang tid. Denne erfaringen hjelper til å ta stilling til hva elevers atferd betyr, ved at lærere selv ”går opp” i elevers atferd, og fanger opp atferdens endepunkt gjennom egen atferd, noen ganger før situasjonen faktisk er grepet på en refleksiv måte. Tolkningsprosessen er med andre ord nært forbundet med sine historiske omstendigheter, og befinner seg i midten av noe som har en begynnelse og som beveger seg i retning av noe. Lærere legger merke til, tolker og forstår elevers atferd i kroppsøvingstimene slik de ser

atferden utvikler seg over tid, som består av både fortid, nåtid og framtid. De ser elever innenfor en ramme av historie som lages av dem selv og elevene i fellesskap i kroppsøvingen.

Erfarne lærere vet dermed å kjenne igjen ulike typer atferd i kroppsøvingstimene, til og med noe så lite merkbart som en liten endring i elevers ansiktsuttrykk, som Eli fortalte om, og kan se og bedømme hva denne atferden betyr. Ofte skjer gjenkjennelsen av atferden umiddelbart. Bedømmelsene er ofte normative; atferden kan være bra eller dårlig. Gjenkjennelser og bedømmelser er ofte en og samme sak for erfarne lærere. Lærere kjenner igjen noe som noe av et visst slag, i noen tilfeller kjenner de igjen atferd som er skjuleteknikk eller ikke skjuleteknikk.

Forebygging av forventet negativ opplevelse

Visse prinsipper beskrives for å undervise elever som bruker skjuleteknikk i denne studien. Studien viser at lærere betrakter det som viktig å se elevene, prate med dem og motivere dem. Det er viktig å snakke med dem individuelt, møte dem og få til en dialog, hjelpe dem til å tørre og finne aktiviteter og øvelser som de er gode på. Det kan også bidra positivt å være med selv i aktiviteten hvis dette ellers er gunstig. Data fra lærerne viser også at det sjelden finnes ferdiglagede metodiske oppskrifter på forhånd, som enkelt kan benyttes for å forebygge en forventet negativ opplevelse for disse elevene i kroppsøvingstimene. Ny oppskrift må lages hver gang. Årsaken til dette er at det sjelden finnes en lineær sammenheng mellom et problem i undervisningen og løsningen av dette problemet.

Profesjonell kunnskap som vanskelig lar seg utsi på en presis måte

Bente og Eli ”utfører” profesjonell kunnskap som vanskelig lar seg utsi på en presis måte på to ulike områder, henholdsvis løpetrening og dans/aerobic. Bentes kunnskap virker til å motivere elever til å ta seg ut fysisk, eller ”røyne seg”, mens Elis kunnskap virker på elevers innstilling og ferdigheter i dans og aerobic. Begge har gode ferdigheter i aktivitetene selv og behersker undervisningssituasjonen. Bente og Eli mener selv at dette kan ha betydning. I tillegg har de også inkorporert aktivitetenes egenverdi og opplevelsesdimensjon, som de har innlemmet i egen selvforståelse som lærer. Dermed har de kroppsliggjort aktivitetenes positive verdi, som de prøver å overføre til elevene.

Bente og Elis didaktiske kunnskap i handling belyser hvordan denne kunnskapen kan forstås som en egen dimensjon i deres profesjonelle kunnskapstilfang, og at det er et potensial til verdiformidling og –påvirkning, til og med til få elever til å ”røyne seg” ved bruk av denne kunnskapen. Bente oppnår en virkning i tillegg ved hun ikke legger skjul på sin fysiske aktive livsstil, men bevisst bruker sitt livsstilsvalg for å fremme synet på fysisk aktivitet og trening. Elevene identifiserer seg med læreres egenskaper og kvaliteter og ønsker å tilegne seg tilsvarende egenskaper som lærere besitter (referent power). Denne pedagogiske kraften er knyttet til læreres personlige egenskaper, og til elevers persepsjon av læreres egenskaper. Elevene blir påvirket av hva lærere foretar seg, viser og demonstrerer av faglig kunnskap i praksis. Påvirkningen er avhengig av elevenes persepsjon og oppfatning av hva lærere viser (og selvsagt også sier).

På den annen side kan det tenkes at lærere som praktiserer en fysisk aktiv livsstil, som er lett synlig for elevene, blir oppfattet som ytterliggående av elevene. Læreres fysiske aktive livsstil kan skape en negativ reaksjon hos elever framfor en positiv, fordi de blir (mis)oppfattet som overivrige, og at de overdriver betydningen av fysisk aktivitet. En annen ting er at lærere legger opp undervisningen på en annen måte enn de ellers gjør når de underviser i aktiviteter som de føler de ikke behersker så godt ferdighetsmessig. Blant annet kommuniseres det med elevene på andre måter. Verbale utsagn benyttes i større grad framfor rene kroppslige handlinger i undervisningen. En årsak til dette kan være at lærere må bruke andre virkemidler for å opprettholde kraften som verdiformidler, eller at de simpelthen føler et behov for å forklare at de ikke har så gode ferdigheter. Det kan også forekomme at intensjonen slår feil ved at de deltar aktivt selv, f. eks. ved å gå inn på et lag for å utjevne forskjeller mellom lagene, slik som Helge har erfaring med.

Stine forteller om en positiv virkning, eller pedagogisk gevinst, som gjelder ut over kroppsoving ved å delta sammen med elevene i kroppsovingstimen. Stines erfaring er at dersom hun er fysisk aktiv på linje med elevene i kroppsovingstimen, åpnes forholdet mellom voksne og elever, dvs. det åpner forholdet mellom henne og elevene og virker gunstig på kommunikasjonen mellom dem. Stine beveger seg inn i elevers virksomhet ved å delta aktivt, og er fysisk aktiv og lekende selv i elevenes egen virksomhet. Til gjengjeld får hun en respons fra elevene, som er viktig, og som viser at det er positivt at hun er i lag med dem og leker, og at de blir tryggere på henne. Dette får ringvirkninger til sosiale situasjoner i skolemiljøet. Den profesjonelle kunnskapen får dermed et tverrfaglig element, som gjelder fysisk aktivitet og lek som virkemiddel i skolehverdagen. Kunnskapen fremmer kommunikasjonen mellom lærere og elever i skolemiljøet. Grunnlaget for dette er det som

utspiller seg mellom lærere og elever i den fysiske aktiviteten og leken i kroppsøvingstimene, og som Stine vurderer som nyttig.

Bente og Elis legger åpent fram sin entusiasme, positive innstilling og fysiske ferdigheter overfor elevene, og satser på at deres overbevisning om aktivitetenes positive verdi blir oppfattet og gitt tilslutning. Dette er pedagogisk "risikosport", fordi lærere som er entusiastiske på denne måten, er avhengige av å bli forstått og oppfattet på riktig måte av elevene. På den annen side kan dette gi en gevinst, som de fleste kroppsøvingslærere er ute etter; en internalisering av en positiv verdi av fysisk aktivitet og trening hos elevene. Det bør ikke underslås at å vise kyndighet, anstrenge seg sammen med elevene, og ikke vegre seg for å bli sliten selv, gir anledning til verdipåvirkning som er gunstig.

Læring av profesjonell kunnskap og identitetsutvikling

Undervisningserfaring og befatning med elevers læringsprosess bidrar til (videre) læring av profesjonell kunnskap og profesjonell identitetsutvikling. Spesielle hendelser og erfaringer, positive så vel som negative, gir læring. F. eks. rapporterer Trond at han opplevde en spesiell negativ hendelse der han ble beskyldt for å "kikke" på elever i svømmeundervisningen, noe som han har lært mye av. Erfaringer som er mer generelle gir også læring, f. eks. at faglig sterke sider hos elever er en ressurs i klassemiljøet, men at lunefulle sosiale mekanismer kan inntreffe i forbindelse med at elever er instruktører, at det ikke er lurt å bli sint og frustrert når elever ikke vil delta i kroppsøvingen, eller at det ikke er så lett å få alle elever i aktivitet. En viktig læring er også at undervisningen gir tilbake til lærere, og skaper mening i yrkesutøvelsen. Erfaring gir også generell didaktisk trygghet, spesielt omkring organisering og ledelse av kroppsøvingstimene, samt vurderinger av situasjoner som oppstår. Erfaring gir også grunnlag for å se om en kan videreutvikle undervisningen.

Historien om hemmeligheter i lag med elever (Stines historie) belyser at didaktiske handlinger som lykkes og skaper positiv opplevelse hos elever, styrker læreres selvforståelse og profesjonelle identitet. Lærere ser at elevers opplevelse av å være i kroppslig bevegelse, trer fram som noe vitalt og betydningsfullt for elevene. Samtidig opplever lærere noe lignende. På samme måte som elever erfarer at fysisk aktivitetsutfoldelse bidrar til å realisere deres eget potensial, der og da f. eks. i svømmebassenget til å bli svømmedyktig, men også som mennesker i større sosial utstrekning, og at verdien av å lykkes omhandler mer universelle verdier, vil også lærere se noe lignende i tilknytning til deres eget profesjonelle

virke. Dette knytter profesjonell kunnskap, og faktisk noe så avgrenset som læreres kunnskap om opplæring i svømming, til realisering av deres potensial som lærere, og til en viktig verdi som god profesjonell selvfølelse.

Læreres profesjonelle selvforståelse og identitetsfølelse utvikles med andre ord videre på grunnlag av en tolkningsprosess av et interpersonalt – og intersubjektivt - slag. Didaktiske handlinger som lykkes og skaper positiv opplevelse og læring hos elever, styrker læreres selvforståelse og profesjonelle identitet. At lærere lykkes med sitt undervisningsarbeid, er derfor positivt for egen profesjonelle selvforståelse, og gjør at undervisningserfaringer – eller -historier - blir positive historier, eller at hemmeligheter i lag med elever blir ”gode” hemmeligheter. I tillegg kan lærere høste lærdom av det som utspiller seg mellom dem og elevene, og dyktiggjøre seg i egen yrkesutøvelse. En annen ting til er at de stadig lærer noe nytt, fordi tolkningsprosesser av elevers opplevelse pågår som kontinuerlige prosesser mer eller mindre så lenge de underviser, og prenter inn noe bra eller dårlig i de ulike undervisningssituasjonene. Dette får konsekvenser for valg av didaktiske strategier og handlinger av samme slag senere, særlig dersom ting kan gjøres bedre.

Del IV Sluttdiskusjon

På hvilken måte kan denne undersøkelsen – og avhandlingen - bidra til å kaste lys på den profesjonelle kunnskapen (faglig og didaktisk) og til å utvikle en bredere, og kanskje mer nyansert syn på hva profesjonell kunnskap er, eller kan være?

Denne studien framhever at det som lærere vet og kan og har erfart, dvs. deres profesjonelle kunnen og kyndighet, er noe som eksisterer på bakgrunn av kroppen som erfaringselement. Både elever og lærere er aktive kroppslige subjekter i en levende relasjon til hverandre i kroppøvingen, dvs. kroppslige subjekter i forhold til hverandre i det spesielle bevegelses- og aktivitetstiljøet som eksisterer i kroppøvingen. Denne sosiale interaksjonen konstitueres ved bruk av sosiale signaler og tegn, gjennom kroppslige gester og bevegelser, og bygges ut ved bruk av de samme virkemidler. Noen ganger kan de uten at det sies så mye som et ord utvikle en interaksjon i form av rene kroppslige gester og bevegelser. Andre ganger kan ord være mer framtrepende. Og gjennom kroppslig bevegelse kan kommunikasjonsprosesser bevege seg på stadig nye dybder. I kroppøvingen er det kroppslige aspektet i interaksjonen mellom elever og lærere spesielt når lærere selv er fysisk aktive sammen med elevene, dvs. interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer. Dette gir adgang “ into the internal frame of reference of others” (Arnold, 1979, s. 71) dvs. elevene, og gir grunnlag for å forstå elevene bedre, f. eks. med tanke på læring.

Videre framheves at læreres persepsjon i undervisningen skaper vilkår for deres tilværelse som kroppsliggjort tenkende i yrkeslivet de befinner seg i, og er den eksistensielle egenskap, med hvilken hver lærer har kontakt med seg selv og med fortid, nåtid og framtid, og som gir et perspektiv på deres profesjonelle virke. Livsverden er den gjensidige og intersubjektive verden som hvert menneske har direkte tilgang til. Den inneholder alle former for hverdagslige handlinger i kroppøvlingslæreryrket og levd profesjonell erfaring. Livsverden er den verden som er levende nærværende i læreres persepsjon, og som sådan uoppløselig forbundet med at lærere er persiperende subjekter. Studien beskriver i sammenheng med dette at lærere tolker i relativt stor grad i undervisningssituasjoner, og at evnen til å ”lese” elever i kroppøvingstimene, er en sentral del av læreres profesjonelle kunnskap. Lærere fornemmer elevers atferd ut fra elementer i egen undervisningserfaring, og bedømmer kroppslige signaler og bevegelsesuttrykk i kroppøvingen som noe bra eller dårlig mot denne erfaringsbakgrunn. Læreres tolkning av elevers atferd finner sted innenfor et romlig nå, hvor fortidens, samtidens og fremtidens horisonter bakes inn mot et forventet endepunkt fra elevers side. Læreres

refleksive bevissthet omkring elevens atferd vokser omstendelig sammen med deres fornemmelse av elevens atferd ut fra elementer i egen erfaring, som har avleiret seg i yrkeslivet, kanskje over lang tid.

Studien argumenterer også for at lærere utvikler innsikt om hvem de selv er som lærere, om kyndighet og kunnen i faget på denne bakgrunn, samtidig som de utvikler innsikt om hvem de lar elevene være, og hvem de selv blir i forhold til elevene. Kroppsøvlingslærere gir seg selv og egen pedagogiske praksis betydning, samtidig som de er åpen for elevenes tilstedeværelse, fysiske ferdigheter og kroppslighet i kroppsøvlingsfaget på samme måte som overfor seg selv, dvs. lærere deltar i det fysiske aktivitetstiljøet i en kroppslighet med oppmerksomhet, og de åpner seg for tolkning og refleksjon; om seg selv, om elevene og om dem sammen, innenfor den totale rammen av kroppsøvlingsfagets overordnede mål og yrkesetiske standarder. Noen ganger bivåner lærere elever i kroppslig bevegelse, mens de andre ganger deltar i aktiviteten på linje med elevene. De kommuniserer med elevene både *om* kroppslig bevegelse og *i* kroppslig bevegelse. Og ikke minst; de tolker det som foregår.

Dette får konsekvenser for den profesjonelle selvforståelse. Lærere kan se seg selv på en nyansert måte som pedagoger og tilretteleggere for gode læringsprosesser for elevene i faget, samtidig som de erfarer egen pedagogiske praksis. Dersom lærere opplever at de mestrer ulike undervisningssituasjoner og løser pedagogiske oppgaver på måter som gir elever framgang, kunnskaps- og ferdighetsutvikling, og dessuten gir elever positiv erfaring og opplevelse, skapes grunnlag for styrket profesjonell mestringsfølelse og selvforståelse. Dette påvirker igjen den profesjonelle identitetsutviklingen og styrker den profesjonelle selvinnsikten.

Flere kunnskapsbegreper, samt *techne*, *fronesis*, *poiesis* og *praxis*

Foreliggende studie viser at kroppsøvlingslæreryrket forholder seg til flere kunnskapsbegreper. Den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving inneholder ren faglig kunnskap, f. eks. om kroppens oppbygging og funksjoner, yteevne, fysiske ressurser og læreevne, men også praktisk-pedagogisk kunnskap, f. eks. om valg og organisering av lærestoff i kroppsøvlingsundervisningen, arbeidsmåter i faget, målsetting av undervisningen, og ikke minst om læring, formidling og kommunikasjon. Kunnskapens formål er videre praktisk, dvs. undervisning og opplæring som er ment å fungere til beste for elever i skolen, og på vegne av et skolefag. Profesjonsutøvelsen - og kunnskapen - står i tjeneste for kroppsøvlingsfagets, skolens og samfunnets verdier og for elevens beste. Som ledd i dette arbeidet må lærere kunne

kommunisere med elever, forstå deres situasjon i kroppsøving, sortere ut faktorer av forskjellig slag som kan ha innvirkning på elevers trivsel, motivasjon og læring, og opptre begrunnet og klokt i tilknytning til elevers læringsprosesser. Samtidig bør de sørge for at kroppsøvingsfaget settes i tilknytning til skolens samlede oppdragelses- og dannelsingsprosjekt. Dette innebærer at læreres profesjonelle kunnskap til en viss grad er heteroteliske handlinger, men også autoteliske handlinger. Dette innebærer også både techne og fronesis, samt poiesis og praxis.

Her hører også med den profesjonelle kunnskapens indeksering, som betyr at kunnskapen opptrer med merker som viser hvor den kommer fra, dvs. at det er noen bestemte personer som besitter kunnskapen, og at den er skiftende mellom en teoretisk og praktisk form avhengig av hvilke situasjoner kunnskapen fungerer i og hvilke oppgaver som skal løses. Kunnskapen vokser med erfaringer, og tilegnes og utøves i et førstepersonsperspektiv, noe som betyr at den er individuelt forskjellig og varierer fra lærer til lærer. I stor grad er den også virksomhetsspesifikk, dvs. relatert til fysisk aktivitet og idrettslige ferdigheter i ulike bevegelseskulturelle kontekster. Disse aktivitetene gjennomføres noen ganger individuelt, andre ganger i gruppesituasjoner og sosiale samhandlingsformer. I noen grad er den også relatert til et kunnskapsområde som enten ikke er artikulert eller ikke kan artikuleres på en presis måte.

Kontrast til annen, tradisjonell forståelse av profesjonell kunnskap

Disse hovedfunnene – eller rettere sagt ”nye” forestillingene og begrepene om profesjonell kunnskap - står i kontrast til annen, mer tradisjonell forståelse som i hovedsak bygger på innsikter fra humanbiologien, idrettsfysiologien, -mekanikken, -psykologien og -medisinen. Undervisningspraksiser som spiller på lag med biologiske, fysiologiske, mekaniske og psykologiske lover, samt idrettsmedisinske teser, har preget kroppsøvingslæreryrket i lang tid (Augestad, 2006; Säfvenbom, 2010), som nevnt innledningsvis. Dette har også satt sitt preg profesjonsrelaterte begreper – eller ”undervisningsbegreper” som å instruere, lede, organisere, vise, aktivisere, formidle, gi øvingsbilde, bane og rettlede, samt gi tilbakemelding (feedback). Dette har også satt sitt preg på fagområdet i den forstand at nye, men relevante, profesjonsbegreper ikke har blitt prøvd og utviklet. Kroppsøvingslæreryrket inneholder profesjonsbegreper med snever betydning, eller inneholder for få begreper, slik som det er i dag.

En fenomenologisk, praksisrelatert og sosial-interaksjonistisk forskningsperspektiv bidrar til å utvikle nye profesjonsbegreper, som både utfyller og står i kontrast til tradisjonelle synsmåter. Foreliggende studie presenterer nye og aktuelle profesjonsbegreper, som utvider begrepstilfanget og forståelsesrammen. Foreliggende studie gir derfor motsatt til forskning som i stor grad undersøker og analyserer kun læreres forståelse av elevers fysisk-motoriske og kognitive utvikling i forbindelse med kroppsøvningsundervisningen (McCaughtry, 2004). Mange forskere på området PCK har hatt interesse i å undersøke problemstillinger av denne karakter, dvs.:

”the most common method of analyzing what teachers understand about students in relation to their thinking about content, curriculum, and pedagogy has been to examine what teachers know about students’ patterns of cognition and motor skill development [...]” (McCaughtry, 2004, s. 44).

Forskning av denne typen legger vekt på å identifisere og forklare læreres forståelse av fysisk-motoriske og kognitive sider ved elevers læringserfaringer, mens forståelsen av f. eks. elevers følelser i tilknytning til kroppsøvningsaktivitetene blir ignorert. Det har derfor også blitt utført få studier av hvordan ”teachers understand student emotion and factor it into their teaching” (ibid., s. 44), noe som studier i f. eks. interpersonlig persepsjon i kroppsøvnings situasjoner har rekkevidde til å gjøre.

Resultatene fra denne studien utdyper en situert dimensjon i den profesjonelle kunnskapen, samt kunnskapens individualitet (Rovegno, 2003), blant annet læreres tolkning og sensitivitet for elevers følelser og opplevelser i tilknytning til kroppsøvningsundervisningen. Tolkning av både ”åpne” bevegelsesuttrykk og tvetydige bevegelsesuttrykk er blitt belyst og drøftet. Et annet situert perspektiv har også blitt beskrevet, nemlig at i selve læringen av profesjonell kunnskap, når det går bra, ligger en kyndighet i å veksle oppmerksomheten mellom egne profesjonelle handlinger og hva andre personer gjør i kroppsøvingen, dvs. spesielt hva elever gjør. Lærere som har lært seg denne vekslings metode, har lært seg å lære. Dette gjør at lærere kan fortsette å lære gjennom å veksle oppmerksomheten mellom sine egne handlinger (og sin egen didaktiske kunnskap i handling) og elevers handlinger. Det situerte perspektivet framheves her ved at kroppsøvningslærere som fordyper seg i kroppsøvningsundervisningen og blir ”deltakere” i det som som foregår, skaper selv forutsetninger for å forstå hva de selv gjør og hva som skjer, og for å lære av dette. Lærere kan dermed dra nytte av egen praksiserfaring, umiddelbart i undervisnings situasjonen som de står midt oppi, og som kanskje trenger korrigeringer der og da, men også i senere undervisning. Dette er det samme som å si at kroppsøvningslærere bygger opp en nyttig

didaktisk erfaringsbank, men at de også vet hvordan de stadig skal skaffe seg erfaringer som er nyttige for dem.

Denne studien gir videre et viktig korrektiv til en lingvistisk basert forståelse av profesjonell kunnskap. I avhandlingen er det blitt påpekt at den profesjonelle kunnskapens verbale uttrykksform må forstås sammenvevd med en uopløselig tråd til stumme kroppslige og gestikulære handlinger, noe som betyr at lærere søker fram til elever og oppnår kontakt på ulike meningsfulle måter med elever i kroppsøvningsundervisningen, der i blant mange aktivitetsforankrede og bevegelseskommunikative måter.

Supplerer og utfyller tidligere studier

Foreliggende studie supplerer og utfyller tidligere studier av blant annet profesjonskoder i kroppsøving (Kougioumtzis, 2006) og undervisningskvalitet i faget (van Seelen, 2012). En ”profesjonskode” kan på basis av denne studien, og i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv, forstås på følgende måte: Læreres profesjonsutøvelse og pedagogiske praksis innvirker på læreres selvforståelse og profesjonelle identitetsfølelse. Lærere får kontakt med seg selv gjennom undervisningprosessen, og mulighet til å folde ut innsikt om seg selv som lærere gjennom persepsjon av hva som foregår i kroppsøvingstimer, som nevnt ganske mange ganger i avhandlingen. Persepsjonen omvandles til en personlig og intensjonell eksistens, og er den eksistensielle egenskap, som gjør at lærere utvikler egen selvforståelse og identitet knyttet til yrkesutøvelsen. Når lærere f. eks. erfarer at elever lærer seg nye ferdigheter i kroppsøvingen, er dette viktig for læreres selvforståelse og profesjonelle identitetsfølelse. Lærere får svar på om strategier, som de har valgt i undervisningen, fungerer bra eller dårlig. Situasjoner og hendelser der elever lærer seg nye ting, erfares som spesielt positive og betyr noe spesielt for lærere selv. Enkelte undervisningssituasjoner opphøyes over andre situasjoner, og gis større verdi. Når undervisning lykkes, vokser profesjonell selvfølelse. Det spesielle med kroppsøving er det kroppslige aspektet, og at også selvforståelse og identitetsfølelse er kroppslig fundert.

Studien beskriver også at kroppsøvningslærere vet å kjenne igjen ulike undervisningssituasjoners ”ansikter”, og kan handle didaktisk på en konstruktiv måte, ofte på kort tid. Teoretisk, og fenomenologisk og praktisk sett, er dette refleksjon i didaktisk handling, som er en kvalitetsfaktor (van Seelen, 2012) i undervisningen. Bedømmelsene er her ofte normative; situasjonene kan være bra eller dårlige, eller handlingene i situasjonene kan være

riktig eller feil. Bedømmelser og gjenkjennelser er ofte en og samme sak. Lærere kjenner igjen noe som noe av et visst pedagogisk slag, som bra eller dårlig for elevers læring og utvikling, riktig eller feil.

Eller det kan være kvalitet i form av praktisk og kroppslig, idrettslig kunnskap som forekommer i situasjoner som er typiske i mange kroppsøvingstimer, f. eks. i situasjoner der lærere instruerer elever og viser fram egen utførelse av bestemte kroppslige og idrettslige bevegelsesformer som øvingsbilde for elevers ferdighetsinnlæring, eller når lærere deltar i aktiviteter selv og er foregangspersoner for å fremme elevers samhandling, kollektive ferdigheter og felles innsats. Denne kunnskapen viser hvordan bevegelser og aktiviteter skal utføres, den er retningsgivende, og den påvirker elevers bevissthet, holdninger og innsatsvilje. Denne praktiske kunnskapen er også satt sammen av ulike bevegelselementer, noen ganger i henhold til fastsatte standarder for aktivitetene og idrettene dette gjelder, f. eks. løpsøvelser, eller i friere bevegelsesformer som er mer tilpasset en åpnere norm for kroppslig bevegelse, f. eks. i leiker, danser, friluftslivsaktiviteter eller lagspill, samtidig som denne kunnskapen er sammenkoblet med formidlingsevne, tolkningsevne og kommunikasjonsferdigheter, som kan gjennomføres på ulike måter i undervisningen.

Talespråket brukes også i slike situasjoner, men undervisningskvaliteten avhenger ikke av talespråket. Talespråket kan vanskelig spille en stor rolle i slike situasjoner. Kunnskapen kan bare komme komplett til uttrykk når den utføres praktisk og ved bruk av kroppslig bevegelse. Talespråket kan imidlertid hjelpe til å beskrive hvordan bevegelsesoppgaver skal løses og hvordan elever kan gå skrittvis videre i sitt læringsarbeid. Slike hint og instruksjoner fungerer retningsgivende for elevers læringsbestrebelse, handlinger og innsats, men gir altså ikke beskrivelse av det som bør gjøres. Dette vises best av selve kroppen i bevegelse.

Samtidig blir også den profesjonelle kunnskapen levende kunnskap på denne måten, fordi den formes og omformes stadig, ettersom lærere underviser regelmessig og møter elever i kroppsøvingstimer med jevne mellomrom. Kroppsøvingslærere lærer med andre ord så lenge de har elever i kroppsøving, og læringen slutter aldri så lenge yrkespraksisen pågår.

Ambisjon om å bidra til en åpen diskusjon og videre utvikling

Jeg har som nevnt innledningsvis hatt som ambisjon å bidra til en åpen diskusjon om profesjonell kunnskap i kroppsøving ved å legge fram denne avhandlingen. Ved å innføre, presentere og forklare begreper som didaktisk kunnskap i handling, undervisningens vitalitet,

og utvikle fenomenologiske, praksisrelaterte og sosial-interaksjonistiske forestillinger som f. eks. å lese elevene ”utenpå”, fornemmelse og før-refleksiv foregripelse (av atferd og situasjoner) på basis av egen undervisningserfaring, fortid, nåtid og framtid som gjensidig gjennomtrengende tidsmessige horisonter i læreres bevissthet, abstrakt kinestetisk sammenfletning og bevegelsesresonans, og delte erfaringer og historie- og meningsskapning sammen med elever (hemmeligheter i lag med elever), er det lov å håpe at denne virkningen er oppnådd. Forhåpentligvis kan også andre begreper og forestillinger det er arbeidet med, dra i samme retning, ikke minst at undervisningsprosesser er tolkningsprosesser, eller at profesjonell kunnskap i kroppsoving lar seg vanskelig utsi på en presis måte, men der i mot kan vises i kroppslig praksis på en nyansert og presis måte.

En fenomenologisk, praksisrelatert og sosial-interaksjonistisk forståelsesform må imidlertid videreutvikles. Alle disse forestillingene og begrepene bør utforskes mer. Spesielt vil det være relevant å arbeide videre begrepet didaktisk kunnskap i handling, både med tanke på det praktiske og sosial-interaksjonistiske perspektivet, men også den ”uutsigelige” dimensjonen i den profesjonelle kunnskapen. Grunnen til dette er at den form for pedagogisk kraft (Jones, m. fl., 2002) som kan være i en slik form for profesjonell kunnskap, og som vanskelig kan utsis, kan – og bør - opplyses mer enn det som er blitt gjort i denne avhandlingen. Forskning på dette området vil være nyttig for å forstå hvorfor noen lærere har en egen evne til å inspirere og motivere elever ”to transcend previously considered limitations” (ibid., s. 44), blant annet.

På sporet av affektive dimensjoner, samt fronesis

I tillegg vil det være nyttig å utvikle begrepet undervisningens vitalitet videre, ettersom dette begrepet kan legges til grunn for nærmere studier av affektive dimensjoner i kunnskapen. Pedagogisk mestringsfølelse oppstår når læringsprosesser er positive hos elever. Det er affektive dimensjoner i den profesjonelle kunnskapen som denne avhandlingen har kommet i berøring med, f. eks. entusiasme og pedagogisk vågemot (Bentes og Elis historier), og, som nevnt, pedagogisk mestringsfølelse (Stines historie), men det gjenstår å studere videre. På motsatt side av de positive begrepene som er nevnt her, står begreper som f. eks. skuffelse, ergrelse, irritasjon, temperament og sinne i forbindelse med undervisning. Begrepet undervisningens vitalitet kan også forklare begrepene profesjonell selvforståelse og identitetsutvikling.

Det bør også være mulig å bevege seg dypere ned i refleksjon *i* og *over* didaktisk handling. Kinsella (2012) har foreslått å ta i bruk *fronesis* for å videreutvikle Schöns teori om reflektert praksis i yrkesteorier generelt, som nevnt tidligere, og Kinsellas bidrag er fruktbart og har overføringsverdi også til fagområdet kroppsøving. Teori om ulike former for refleksivitet; *i* og *over* handling, eller andre perspektiver, kan utvikles. Kinsella foreslår at begrepene etiske overveielser, dialogisk intersubjektivitet og transformativt potensial tas i bruk som nye begreper i tilknytning til Schöns teori. Etiske overveielser i tilknytning til den profesjonelle praksisen gir grunnlag for kloke og fornuftige profesjonelle valg, både mens den pedagogiske praksis pågår, men også i ettertid, noe som innebærer at etiske overveielser i kroppsøving er et viktig område å diskutere dersom en skal drøfte hva fronetiske vurderinger i profesjonell praksis i kroppsøving omhandler, eksempelvis om det er i en yrkesetisk gråsoner å drive elever i hard fysisk trening. Dette har blitt delvis belyst og aktualisert i avhandlingen, gjennom Bentes historie om elever som liker hardtrening i kroppsøvingen, men ikke gått nærmere etter i sømmene.

Begrepet dialogisk intersubjektivitet har blitt belyst og drøftet en del. En lærer som er orientert mot *fronesis*, er oppmerksom på muligheter til konstruktiv diskusjon og utvikling som blir gitt gjennom å være åpen for elevers tolkninger og erfaring i kroppsøvingssituasjoner, og ikke bare bevisst på og opptatt av egne tolkninger. Begrepet interpersonlig persepsjon i bevegelsesmiljøer innebærer en toveis kommunikasjon der begge parter er interessert i å lære andre å kjenne og samhandle med, særlig gjennom ulike bevegelsespregede kommunikasjonsformer.

Begrepet transformativt potensial har avhandlingen i mindre grad berørt. Dette begrepet omhandler ideen om at profesjonell praksis innebærer kritisk vurderingsevne, og at kroppsøvingslærere, i dette tilfelle, stiller seg kritisk overfor forhold i den profesjonelle praksisen. Lærere aksepterer ikke gitte svar på profesjonell praksis nødvendigvis, men viser driv til faglig og didaktisk utvikling på bakgrunn av kritisk vurderingsevne.

Tidligere har Arnold (2001) foreskrevet fronetiske egenskaper hos trenere og lærere som underviser og oppdrar barn og unge i idrett og sport. Dette kan det bygges videre på. Trenere og lærere bør være foregangspersoner på området fair play og respekt for hverandre i idrett og sport, og skape bevissthet på etiske standarder i aktiviteten. Lærere bør derfor ta opp:

”issues such as winning at all costs, the use of professional fouls, and the taking of performance-enhancing drugs as well as social concerns such as race, gender, and the use of sport for political and commercial purposes [...]” (ibid., s. 145-146).

I opplæringsammenheng i skolen bør lærere gå foran som eksempler og vise verdier som er

viktige for kroppsøvingfaget, f. eks. innstilling til trening og innsats, og respekt for andre. Arnold hevder at hvis en lærer i kroppsøving skal opptre som en moralsk agent overfor elever, så må læreren vise verdistandpunkter og holdninger, til og med lidenskaper, selv, samtidig som disse standpunktene og holdningene må stemme overens med fagets verdier. Det vil neppe skje at sosiale og moralske verdier blir undervist og formidlet på en effektiv måte hvis ikke lærere viser selv at det står for disse verdiene.

Et annet fronetisk perspektiv er læreres bevissthet på hva de vet og ikke vet, eller kan og ikke kan, og betydningen dette kan ha med tanke på overveielser og beslutninger i den profesjonelle praksisen. Dunne (2011, s. 125) hevder at “knowing that resides in wisdom is largely a knowing that we do *not* know”. Hvis en kroppsøvingslærer f. eks. avviser at en besitter et riktig svar i alle tilfeller, og heller er bevisst på å stille viktige og riktige spørsmål med tanke på framgang, fordi en ikke vet eller kan, kan det oppstå nye og betydningsfulle profesjonelle oppdagelser og erkjennelser. Uten denne holdningen til ukjent kunnskap, vil lærere forbli “at the mercy of her or his ignorance” hevder Dunne (ibid. s. 127), altså prisgitt at eksisterende kunnskap vil rekke, noe som sjelden vil være tilfelle over lengre tid. Slike lærere vil sakke akterut i forhold til nye krav og forventninger som stilles i yrket. Den profesjonelle kunnskapen i et yrkeslangt perspektiv kan undersøkes nærmere i et slikt perspektiv, som vektlegger læreres innstilling til endringer i yrkespraksisen og til kontinuerlig å utvikle den profesjonelle kunnskapen.

Det bør også gjøres en videre forskningsinnsats med tanke på læring av profesjonell kunnskap. Denne studien viser at visse erfaringer, at f. eks. spesielle hendelser og erfaringer, positive så vel som negative, gir læring, eller at læring også foregår på grunnlag av generelle erfaringer. Skjellsettende erfaringer gir læring, både på godt og vondt. Undervisningsarbeidet gir mye positivt tilbake, og tilfører næring til læreres yrkesutøvelse. Undervisnings erfaringer, der situasjoner og hendelser deles med elever, gir videre lærere grunnlag for å høste lærdom av det som utspiller seg mellom dem og elevene. Lærere kan dyktiggjøre seg i egen yrkesutøvelse på basis av samspill og felles historieskaping med elevene. En annen faktor er at de stadig lærer noe nytt, fordi sosialt samspill, felles historieskaping og tolkningsprosesser i undervisningen pågår som kontinuerlige prosesser, og prenter inn noe bra eller dårlig i de ulike situasjonene som oppstår. Dette får ringvirkning for senere undervisning for lærernes del, særlig dersom ting kan gjøres bedre.

Noe er belyst, men det gjenstår å arbeide videre

En del er blitt belyst gjennom denne avhandlingen, men det gjenstår å fortsette forskningen. Et videre arbeid vil bidra positivt til å utvikle et mer nyansert og mangesidig profesjonelt kunnskapsbegrep, noe som er nyttig i forskningen, i lærerutdanningen, og ikke minst i praksisfeltet. For å kunne analysere, utforske og diskutere teori- og praksisproblemet på en adekvat måte eksempelvis, trengs et begrepsapparat som setter forskere i stand til å både si noe om enheten i kroppsøvingslæreryrkets kunnskapsgrunnlag og om eventuelle forskjeller mellom de ulike elementene i dette grunnlaget, dvs. særlig teori- og praksiselementene (Grimen, 2008). Til en viss grad kan begreper i denne avhandlingen brukes i en slik sammenheng, f. eks. kan begrepene praktiske synteser og indeksert kunnskap komme til nytte. Men det trengs presiseringer og oppfølginger for å nå fram. Grimen har forsøkt å skissere et begrepsapparat i tilknytning til begrepet profesjonell kunnskap generelt, som det er spesielt referert til i kapittel 8, og et lignende begrepsapparatet i kroppsøving kan være fruktbart for en diskusjon også her. Her i avhandlingen har jeg ført fram synspunkter som tilsier at den profesjonelle kunnskapen i kroppsøving henger sammen som en enhet fordi den er nødvendig for å gjennomføre bestemte oppgaver som tilhører kroppsøvingslæreryrket, dvs. at kunnskapen er praktisk begrunnet, ikke nødvendigvis godt teoretisk begrunnet. Den sentrale enheten i kunnskapsgrunnlaget er såkalte praktiske synteser. Det er de praktiske oppgavers karakter i kroppsøvingslæreryrket som bestemmer hvilke kunnskapselementer det er relevant å knytte sammen i yrkets kunnskapsgrunnlag, ikke kunnskapselementers eventuelle teoretiske sammenbindinger, noe som tilsier at kroppsøvingslæreres praktiske oppgaver i undervisningen er et viktig utgangspunkt for en diskusjon av den profesjonelle kunnskapens teori og praksis.

Det kan også innvendes at avhandlingen ikke har problematisert eller sett spesielt på profesjonell kunnskap i tilknytning til lærerutdanningen, f. eks. i tilknytning til kroppsøvingsfaget i den nye grunnskolelærerutdanningen, som trådte i kraft i 2010. Ved alle utdanningsinstitusjoner må begrepet profesjonell kunnskap diskuteres, få en form og gjøres begripelig, ettersom den nasjonale forskriften for kroppsøvingsfaget i lærerutdanningen ikke definerer og forklarer begrepet profesjonell kunnskap i kroppsøving på noen særlig presis måte, som nevnt i kapittel 5. Forskriften etterlater et profesjonsteoretisk rom som må fylles ved hver utdanningsinstitusjon. Det kan være en utfordring for så vel lærerutdannere som studenter å få tak på og definere begrepet profesjonell kunnskap. Mordal Moens studie (2011) viser at både lærerutdannere og lærerstudenter oppfatter kroppsøvingsfaget på en konservativ

måte, dvs. i første rekke som opplæring i idrettslige ferdigheter og teknikker, samt at kroppsøving er et redskapsfag i forhold til barn og unges helse, som nevnt i kapittel 3. Dette indikerer at profesjonsperspektivet forstås på en relativt snever måte.

I forbindelse med dette uttrykker Mordal Moen (2011) og Mordal Moen & Green (2012) bekymring over at både lærerutdannere og lærerstudenter oppfatter faget på en snever måte. Forventningen til at kroppsøvingslærerutdanningen skal utvikle neste generasjons reflekterte kroppsøvingslærere kan derfor forbli et fjernt håp. I denne forbindelse kan begreper og forestillinger som det er arbeidet med i avhandlingen komme til nytte og være anvendbare, i hvert fall til en viss grad, til å påvirke denne utviklingen. Det kan formidles til framtidige lærere at profesjonelt virke også omhandler kommunikasjon, samhandling, diskusjon og forhandling med elever, som står nært i en sosial situasjon. Dette kan oppleves ganske kompleks. Her er bevegelseskommunikasjon i ulike former og intersubjektiv samhandling spunnet rundt kroppslig bevegelse en ressurs for å forstå elevers situasjoner og læring, og som lærere kan dra nytte av. Fornemmelse og før-refleksiv foregripelse (av atferd og situasjoner), innebærer dessuten en pedagogisk styrke i form av kunne ”lese” elever utenpå, og å analysere situasjoner på en rask måte, noe som elever vil tjene på. Og intuisjon, og å lytte til ”pedagogisk magefølelse” i undervisningssituasjoner, framstår som nyttig profesjonell kunnskap. Å undervise er i stor grad å tolke, og ikke bare å instruere, organisere, vise og lede. Å undervise er også i stor grad å utvise didaktisk klokskap. Dette gjelder i forberedelsen til undervisningen, men framfor alt i selve undervisningen.

Det kan videre formidles til lærerstudenter at læring av profesjonell kunnskap foregår i et yrkeslangt perspektiv (kunnskapen er levende), og at læring av profesjonell kunnskap ikke avsluttes i lærerutdanningen. Dette får konsekvenser for studentenes syn på læring av relevant kunnskap i lærerutdanningen og senere i yrkeslivet. Dette kan skape erkjennelse at læring av profesjonell kunnskap i kroppsøving foregår kontinuerlig gjennom både utdanningstid og yrkesliv, og at lærerstudenter derfor ikke kan regne med å være fullt utlærte kroppsøvingslærere når de har bestått lærereksamen. Derimot er det på vei mot en ny etappe i læringen av profesjonell kunnskap, som starter i det reelle yrkeslivet, og som først og fremst hører til der. Lærerutdanningen er en etappe som fører til ny kunnskap. Mens de er lærerstudenter, er de på veien mot ”wisdom of practice”, og på vei mot erfaringslæring, som slår inn med full kraft i yrkeslivet. Reell yrkespraksis lar seg ikke konstruere på en fullverdig måte i utdanningstiden, selv om mange utdanningsinstitusjoner har kommet langt i opplegg for praksisopplæringen.

Nyutdannede lærere bør derfor være innstilt på at overgangen til yrkeslivet vil merkes. Et

såkalt ”praksissjokk” i starten av yrkeslivet bør ikke oppfattes som unormalt og noe en helst bør unngå, men noe som tvert i mot kan ha positive sider. Et slikt ”sjokk”, eller kanskje rettere sagt en første reell erfaring med yrkeslivet, hører til ved inngangen til læreryrket, og er et tegn på at læringen av profesjonell kunnskap fungerer som den skal. Ingen praksisperiode i lærerutdanningen, eller for den saks skyld annen opplæring i fagdidaktikk og undervisningspraksis, vil gi reell praksiserfaring, slik som yrkeslivet vil gi, og bør ikke være ment som dette heller. Lærerstudenter bør heller forberedes på hva som venter, og bli innstilt på det framtidige yrkeslivet, og lære hva læring dreier seg om i et lengre tidsperspektiv. Yrkeslivet innebærer ennå mye læring, det er mye kunnskap som er ukjent. Noen læringsetapper vil merkes spesielt. Overgangen fra lærerutdanningen til yrkeslivet er en av disse. På den annen side er det ingenting i veien for at lærerstudenter kan forberede seg så godt de kan i studietiden til overgangen til yrkeslivet, og slik sett gjøre overgangen til yrkeslivet ganske håndterbar.

Orienteringskunnskap i et åpent forskningsområde

Arbeidet med denne avhandlingen har vært inspirert av en reisende-metafor i intervjuforskning, som nevnt flere ganger. Underveis i forskningsprosessen har jeg hatt intervjuer og møter med lærere som selv underviser i kroppsøving, stilt spørsmål, snakket med dem grundig og diskutert, for å belyse det jeg var ute etter på en praksisrelatert måte. Forskningstilnærmingen jeg har valgt betyr at jeg i bunn og grunn legger fram påstander om profesjonell kunnskap i kroppsøving i et forskningsområde som er åpent. Jeg har valgt en fenomenologisk, praksisorientert og sosial-interaksjonistisk teorianvendelse, som også innebærer en spesiell epistemologisk og metodologisk innfallsvinkel. En viktig erkjennelse i forbindelse med dette er at forsøk på beskrivelser og teoribygging har vanskelig for å fange opp alle sider ved den profesjonelle kunnskapen. Dersom noe skal repeteres, og understrekes til sist, så er det dette poenget. Den profesjonelle kunnskapen er vanskelig å få has på, og det er vanskelig å feste et klart syn på denne kunnskapen. Det har f. eks. liten hensikt å gjøre noe forsøk på fange teori og praksis-dimensjonene, eller de utsigelige og uutsigelige dimensjoner i kunnskapen, på en bestemt måte, fordi den profesjonelle kunnskapen er hverdagslig, levende, personlig, sosial og forskjellig, og det er heller ikke så lurt å gjøre forsøk på å beskrive læring av profesjonell kunnskap på en fastspikret og endelig måte, fordi dette er dynamiske greier i stor grad. Det kan være klokt å la disse ambisjonene simpelthen være.

På den annen side vil det være slik at det som skjer gjennom forsøkene på beskrivelser og teoriutvikling, er at teori og ny innsikt oppstår på en annen måte. Ny innsikt oppstår ved å legge fram såkalt orienteringskunnskap (Molander, 1996). Kunnskapen i seg selv åpner for nye veier å drive teori- og begrepsforståelsen videre. Begreper og teori utvikles ved å dyrke forestillinger og ideer som i seg selv kan gestalte og gi innganger til videre innsikt og kunnskap, og som kan lede videre til fortsatte spørsmål og undersøkelser, og til nye oppdagelser og erkjennelser. Sånn sett kan begreper som f. eks. didaktisk kunnskap i handling, undervisningens vitalitet, og andre begreper som det er arbeidet med i denne avhandlingen, fungere som orienteringskunnskap. Framleggene av disse begrepene og synsmåtene kan med andre ord gi støtte i refleksjonen og den videre teoribygging, og fungere som pekere forover i forskningsterrenget.

Dette betyr også at det ikke er rimelig å forvente at en sådan teori om profesjonell kunnskap, eller en sådan redegjørelse for begreper som er forsøkt i denne avhandlingen, skal inneholde kriterier for å avgjøre om arbeidet kan kalles teori eller ikke, nettopp fordi et slikt synspunkt ikke ville tatt hensyn til at den profesjonelle kunnskapen er levende og uavsluttelig og ikke fastspikret og endelig. Det gjenstår hele tiden å fortsette kunnskapen. Gang etter gang vil en komme tilbake til dette faustiske draget ved den profesjonelle kunnskapen, det stadige oppbruddet, eller drivet videre i kunnskapen. Teori om profesjonell kunnskap i kroppsøving er med andre ord en kunnskapsteori som i stor grad er flytende. I det ene øyeblikket en tror en har fått tak på kunnskapen, eller en tror en ser kunnskapen klart for seg, har en mistet taket, eller fått synet uskarpt.

Dette bør imidlertid ikke føre til fortvilelse og resignasjon, men derimot til inspirasjon, oppfølging og videre arbeid. Det er om å gjøre å leve med dette momentet, rett nok, som kan oppleves litt brysomt, men som er fundamentalt. Det finnes innebygd et forstyrrende moment i enhver betraktning om profesjonell kunnskap i kroppsøving, noe som er en smule forvirrende og problematisk, men som på den annen side er til trøst. Bygging og utvikling av forståelsesformer og begreper om profesjonell kunnskap er et spenningsfylt og delvis forvirrende område, det er alltid et usikkert foretak, men det er mulig å komme videre.

Referanser

- Amade-Escot, C., 2000. The contribution of two research programs on teaching content: Pedagogical content knowledge» and didactics of physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20. 78-101.
- Amade-Escot, C., 2006. Student learning within the didactique tradition. I D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan, (red.), *The Handbook of Physical Education*. London, Sage. 347-366.
- Andrews, T. & Johansen, V., 2005. Gym er det faget jeg hater mest. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4. 302-314.
- Annerstedt, C., 1991. *Idrottslärarna og idrottsämnet*, Göteborg, Acta Universitatis Gothenburgensis.
- Annerstedt, C. (red.), 1995. *Idrottsdidaktiska reflektioner*. Göteborg, Multicare Förlag AB.
- Annerstedt, C., 2001a. Varför undervisa i ämnet idrott och hälsa. I C. Annerstedt, B. Peitersen, & H. Rønholt, *Idrottsundervisning*. Göteborg, Multicare Förlag AB og Forlaget Hovedland. 123-144.
- Annerstedt, C., 2001b. Profesionalism och idrottslärarens kompetens. I C. Annerstedt, B. Peitersen, & H. Rønholt, *Idrottsundervisning*. Göteborg, Multicare Förlag AB og Forlaget Hovedland. 191-216.
- Arendt, H., 1958. *The Human Condition*. Chicago, The University of Chicago Press.
- Armour, K. & Jones, R., 1998. *Physical Education Teacher's Lives and Careers*. London, Falmer Press.
- Armour, K. & Yelling, M., 2007. Effective Professional Development for Physical Education Teachers: The Role of Informal, Collaborative Learning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26. 177-200.
- Arnold, P. J., 1979. *Meaning in Movement, Sport and Physical Education*. London Heinemann.
- Arnold, P. J., 1988. *Education, Movement and the Curriculum*. London, The Falmer Press.
- Arnold, P. J., 2001. Sport, moral development, and the role of the teacher; implications for research and moral education. *Quest*, 53. 135-150.
- Augestad, P., 2003. *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. Oslo, Universitetet i Oslo.
- Barbour, R. & Kitzinger, J. (red.), 1999. *Developing Focus Group Research. Politics, Theory and Practice*. London, Sage Publications.
- Bengtsson, J. & Løkken, G., 2004. Maurice Merleau-Ponty: Kroppens verdslighet og verdens kroppslighet. I: K. Steinsholt & L. Løvlie (red), *Pedagogikkens mange ansikter*. Oslo, Universitetsforlaget. 556-570.
- Benner, P., 1984. *From Novice to Expert: Excellence and Power in Clinical Nursing Practice*. Menlo Park, Addison-Wesley.
- Bernstein, R., 1983. *Beyond Objectivism and Relativism*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

- Bjørndal, B. & Lieberg, S., 1978. *Nye veier i didaktikken?* Oslo, Aschehoug.
- Cardinal, B. J., Yan, Z. & Cardinal, M. K., 2013. Negative experiences in physical education and sport: How much do they affect physical activity participation later in life? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 84, 3. 49-53.
- Chrzanowska, J. 2002. *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Market Research*. Thousand Oaks, CA, Sage.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. D., 1988. *Teachers as curriculum planners. Narratives of experience*. New York, Teachers College Press.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. D., 1990. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19, 4. 2-14.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L., 1999a. The teacher research movement: A decade later. *Educational Researcher*, 22, 1. 5-12.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L., 1999b. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. I A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (red.), *Review of research in education*, 24. Washington DC, American Educational Research Association. 249-305.
- Corbin, C., 2002. Physical Activity for Everyone: What Every Physical Educator Should Know About Promoting Lifelong Physical Activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21. 128-144.
- Covington, M. V., 1992. *Making the Grade: A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*. New York, Cambridge University Press.
- Crossley, N., 1996. *Intersubjectivity. The fabric of social becoming*. London, Sage publications.
- Cushion, C. J., Armour, K. M. & Jones, R. L., 2003. Coach Education and Continuing Professional Development: Experience and Learning to Coach. *Quest*, 55. 215-230.
- Dahlberg, K., Drew, N. og Nyström, M., 2001. *Reflective Lifeworld Research*. Lund, studentlitteratur.
- Dahle, R., 2008. Profesjon og kjønn. I A. Molander, & L. I. Terum, (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 216-232.
- Degleau, D. A. & O'Sullivan, M., 2006. The Effects of Long-Term Professional Development Program on the Beliefs and Practices of Experienced Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 4. 379-396.
- Doseth, M., 2010. *Praktisk dømmekraft. En analyse av phronesis med utgangspunkt i Aristoteles etikk*. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelig universitet.
- Dowling Næss, F., 1998. *Tales of Norwegian physical education teachers : a life history analysis*. Oslo, Norges Idrettshøgskole.
- Dowling, F., 2006. Physical education teacher educators' professional identities, continuing professional development and the issue of gender equality. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 11, 3. 247-263.
- Dowling, F., 2010. Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt, *Aktive liv*. Trondheim, Tapir Akademiske forlag. 205-218

- Dowling, F., 2011. 'Are PE teacher identities fit for postmodern schools or are they clinging to modernist notions of professionalism?' A case study of Norwegian PE teacher students' emerging professional identities. *Sport, Education and Society*, 16, 2. 201-222.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S., 1986. *Mind over machine*. New York, Basic Books.
- Dunne, J., 1993. *Back to the Rough Ground: "Phronesis" and "Techne" in Modern Philosophy and in Aristotle*. London, University of Notre Dame Press.
- Dunne, J., 2011. Professional Wisdom in "Practice". I L. Bondi, D. Carr, C. Clark & C. Clegg, *Towards Professional Wisdom. Practical Deliberation in the People Professions*. Farnham Burlington, Ashgate.
- Engelsrud, G., 2003. Metodologiske utfordringer med den levde kroppen som erfaring og perspektiv. I M. Uljens & J. Bengtsson (red.), *Livsvärldsfenomenologi och hermeneutikk*, 192. Helsingfors Universitet, Pedagogiska Institutionen. 83-96.
- Enright, E. & O'Sullivan, M., 2010. 'Can I do it in my pyjamas?' Negotiating a physical education curriculum with teenage girls. *European Physical Education Review*, 16, 3. 203-222.
- Eriksson, S., Gustavsson, K., Johansson, T., Mustell, J., Quennerstedt, M., Rudsberg, K. S. & Svensson, L., 2003. *Skolämnet Idrott och hälsa i Sveriges skolor – en utvärdering av läget hösten 2002*. Örebro universitet, Institutionen för idrott och hälsa.
- Eriksson, S., 2007. *Idrott och rörelse i skolan – en studie av idrotten i skolan 2007*. Stockholm, Riksidrottsförbundet.
- Fenstermacher, G. D., 1994. The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. I Darling-Hammond (red.), *Review of research in education*, 20. Washington DC, American Educational Research Association. 3-56.
- Fenstermacher, G. D., 1997. Foreword. I J. Loughran & T. Russel, (red.), *Teaching about teaching. Purpose, passion and pedagogy in teacher education*. London, Falmer press. 3-10.
- Fenczyn, J. & Szmigiel, C., 2006. Attitude towards physical activity among boys and girls with simple obesity. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 13, 2. 33-41.
- Fern, E. F., 2001. *Advanced Focus Group Research*. London, Sage Publications.
- Fibæk Laursen, P., 1995. *Idrætsdidaktikens modernisering*. København, DHL's forlag.
- Fibæk Laursen, P., 1998. Mod kategorial dannelse. *Idræt*, 3. 4-7.
- Fisette, J. L., 2011. Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16, 2. 179-196.
- Flyvbjerg, B., 1991. *Rationalitet og magt*. København, Akademisk forlag.
- Gadamer, H.-G., 1960. *Wahrheit und Methode*. Tübingen, J. B. C. Mohr.
- Gadamer, H.-G., 2004. *Truth and method*. London, Continuum.
- Gallagher, S. & Zahavi, D., 2008. *The Phenomenological Mind. An introduction to philosophy of mind and cognitive science*. London, Routledge.
- Goffman, E., 1992. *Vårt rollespill til daglig*. Oslo, Pax Forlag.
- Goodson, I., 1996. *Att stärka lärarnas röster*. Stockholm, HLS Förlag.

- Gotvassli, K., 2005. *Et praksisbasert perspektiv på dynamiske læringsnettverk i toppidretten*. København, Copenhagen Business School.
- Graber, K., 2001. Research on Teaching in Physical Education. I V. Richardson (red) *Handbook of Research on Teaching*. American Educational Research Association, 4. utgave. 491-519.
- Grimen, H., 2008. Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 71-86.
- Grossman, P. (red.), 1990. *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York, Teachers College Press.
- Gule, L., 2008. Profesjon og flerkulturalitet. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 233-250.
- Gurholt, K. P. & Jenssen, R., 2007: Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, 6. 447-459.
- Gustavsson, B., 1996. Bildning i vår tid. Om bildningens möjligheter och villkor i det moderna samhället. Stockholm, Walström och Widstrand.
- Gustavsson, B., 2002. *Vad är kunnskap? En diskussion om praktisk och teoretisk kunnskap* Stockholm, Skolverket.
- Habermas, J., 1979. *Communication and the evolution of Society*. Boston, Beacon Press.
- Habermas, J., 1981. *Theorie des kommunikativen Handelns, I-II*. Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Hagen, A. & Nyen, T., 2009. *Kompetanse – for hvem? Slutrapport fra evalueringen av Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008*. Oslo, Fafo.
- Hakkarainen, K., Pelonen, T, Paavola, S. & Lehtinen, E., 2004. *Communities of Networked Expertise. Professional an Educational Perspectives*. Amsterdam, Elsevier.
- Halkier, B., 2010. Fokusgrupper. I S. Brinkmann, & L. Tangaard, *Kvalitative metoder*. København, Hans Reitzels forlag. 121-136.
- Hansen, K., 2007. Bare når jeg må. Om jenter i skolen og daglig fysisk aktivitet. I T. Guldal, m. fl. (red.), *FoU i praksis 2006: rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning : Trondheim, 24. og 25. april 2006*. Trondheim, Tapir akademisk forlag. 91-105.
- Hastie, P. A., 1998. The participation and perception of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17. 157-171.
- Heggen, K., 2006. Profesjon og identitet, I A.Molander, & L. I. Terum (red.) *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 321-332.
- Hemmestad, L. B, Jones, R. L. & Standahl, Ø. F., 2010. Phronetic social science: a means of better researching and analyzing coaching. *Sport, Education & Society*, 15, 4. 447-450.
- Herskind, M., 2006. Viden og følelser i bevægelse. I L. Engel, H Rønholdt, C. Svendler Nielsen & H. Winther (red.), *Bevægelsens poetik – om den æstetiske dimensjon i bevægelse*. København, Museum Tusulanums forlag. 41-55.
- Hiim, H., 2003. Læreren som forsker. Erfaringer med en strategi for å forske i læreryrket. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5/6. 350-363.

- Hollingsworth, S., Dybdahl, M. & Minarik, L. T., 1992. *By chart and chance and passion: Two women's stories of learning to teach literacy in urban settings through relational knowing*. East Lansing, Michigan State University.
- Jackson, P. W., 1987. On the place of narration in teaching. I D. Berliner & B. Rosenshine (red.), *Talks to teachers*. New York, Random House. 307-328.
- Jacobsen, B. W., 1993. Et målstyret uddannelsessystem. I B. Karseth, B. Brandtzæg & B. U. Engelsen (red.), *Om styring og læreplanutvikling*. Universitetet i Oslo, Pedagogisk forskningsinstitutt. 44-70.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R., 2001. *L97 og kroppsøvningsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag?* Høgskolen i Vestfold. Rapport nr. 3.
- Jacobsen, E. B., Moser, T., By, I. Å., Fjeld, J., Gundersen, K. T. & Stokke, R., 2003. *L97 og kroppsøvningsfaget – fra blå praktbok til grå hverdag?* Høgskolen i Vestfold.
- Jakobsen, A. M., 2010. *Trivsel hos kroppsøvningslærerne i ungdomsskolen*. Universitetet i Tromsø.
- Jones, R. L., Armour K. M., & Potrac, P., 2002. Understanding the coaching process: a framework for social analysis. *Quest*, 54, 1. 34-48.
- Kalogiannis, P., 2006. The role of sport and physical education in self-concept development of children and adolescents. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 4, 2. 1-19.
- Karlefors, I., 2002. *Att samverka eller...? Om idrottslärare och idrottsämnet i den svenska grundskolan*. Umeå, Universitetsstryckeriet Luleå.
- Kerry, D. & Armour, K., 2000. Sport Sciences and the Promise of Phenomenology: Philosophy, Method, and Insight. *Quest*. 52, 1-17.
- Kinsella, E. A., 2012. Practitioner reflection and judgement as phronesis: A continuum of reflection and considerations for phronetic judgement. I E. A. Kinsella & A. Pitman, (red.) *Phronesis as Professional Knowledge. Practical Wisdom in the Professions*. Rotterdam, Sense Publishers. 35-52.
- Klette, K., 2000. Towards the construction of a new Nordic Teacher? Analyses of Policy Documents. The Case of Norway. I K. Klette, I. Carlgren, J. Rasmussen, H. Simola, & M. Sundkvist, (red), *Restructuring Nordic Teachers. An analyses of Policy Texts from Finland, Denmark, Sweden and Norway*. Oslo, Universitetet i Oslo. 263-323.
- Klomsten, A. T., 2006. *A study of multidimensional physical self-concept and values among adolescent boys and girls*. Trondheim, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Kougioumtzis, K., 2006. *Lärarkulturer och professionskoder. En komparativ studie av idrottslärare i Sverige och Grekland*. Göteborg, Göteborgs universitet.
- Krogh Christensen, M., 2001. *Når alderen innhenter en – kroppslighet, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere*. Københavns Universitet, Institut for idræt.
- Kvale, S., 1996. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo, Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009. *Interview: learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, Sage.
- Kvernbekk, T., 2005. *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Oslo, Fagbokforlaget.

- Kårhus, S., 2004. Lærerutdannere, skolefaget kroppøving og profesjonsfaglig selvforståelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88, 1. 37-50.
- Lahn, L. C. & Jensen, K., 2008. Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 295-305.
- Laker, A., 2003. Citizenship, sport and physical education. I A. Laker (red.), *The Future of Physical Education*. London, Routledge. 32-53.
- Larsson, L., 2009. *Idrott – och helst lite mer idrott*. Stockholm, Stockholms Universitet.
- Lave, J. & Wenger, E., 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, Cambridge University Press.
- Lloyd, R. J. & Smith, S. J., 2006. Interactive Flow in Exercise Pedagogy. *Quest*, 58. 222-241.
- Loland, S., 2006. Morality, Medicine, and Meaning: Toward an Integrated Justification of Physical Education. *Quest*, 58. 60-70.
- Loughran, J., Mitchell, I. & Mitchell, J., 2003. Attempting to document teacher's professional knowledge. *Qualitative Studies in Education*, 16, 6. 853-873.
- Lundvall, S. & Meckbach, J., 2003. *Ett ämne i rörelse - gymnastik för kvinnor och män i lärarutbildningen vid Gymnastiska Centralinstitutet/Gymnastikk – och idrottshögskolan under åren 1944-1992*. Stockholm, HLS Förlag.
- Lyngstad, I., 2008. Levende og kroppsliggjort kunnskap. I T. M. Guldal, O. F. Lillemyr, G. Løkken, N. Naastad & F. Rønning (red.), *Fou i Praksis 2007*. Trondheim, Tapir akademisk forlag. 209-222.
- Lyngstad, I., 2010. "Ribbevegglopere" i kroppøving. I T. Guldal, C. F. Dons, S. Sagberg, T. Solhaug & R. Tromsdal (red.), *Fou i Praksis. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning, 23.-24.april 2009*. Trondheim, Tapir akademisk forlag. 151-162.
- Lyons, N., 1990. Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teacher's work and development. *Harvard Educational Review*, 70, 2. 159-180.
- Løvlie, L., 2001. Utdanningsreformens paradokser. I J. E. Ebbestad (red.), *Norsk tro og tanke 1940-2000*, 3. Oslo, Universitetsforlaget. 893-902.
- Løvlie, L., 2005. Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89. 269-279.
- Løfsnes, E., 2004. *Gyldighet og "takt" i samfunnskunnskapsundervisningen*. Trondheim, Norges Teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Macnaghten, P. & Myers, G., 2004. Focus groups. I C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (red.), *Qualitative Research Practice*. London, Sage publications. 65-79.
- McCaughtry, N. & Rovegno, I., 2003. Development of Pedagogical Content Knowledge: Moving From Blaming Students to Predicting Skillfulness, Recognizing Motor Development, and Understanding Emotion. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22. 355-368.
- McCaughtry, N., 2004. The Emotional Dimensions of a Teacher's Pedagogical Content Knowledge: Influences on Content, Curriculum, and Pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23. 30-47.
- McDiarmid, G. W., Ball, D. & Anderson, C. W., 1989. Why staying one chapter ahead really doesn't work: Subject-specific pedagogy. I M. C. Reynolds (red.), *Knowledge base for the beginning teacher*. New York, Pergamon Press. 193-206.

- Meckbach, J., 2004. Et ämne i förändring – eller är allt sig likt? I H. Larsson, & K. Redelius (red.), *Mellan nytte och nöje*. Idrottshögskolan i Stockholm. 81-98.
- Meckbach, J. & Söderström, S., 2004. Kärt barn har många namn – idrott och hälsa i skolan. I L. M. Engström & K. Redelius (red.), *Pedagogiske perspektiv på idrott*, Stockholm, HLS Förlag. 209-239.
- Meier, K., 1995. Embodiment, sport and meaning. I W. Morgan, & K. Meier (red.), *Philosophic inquiry in sport*. Champaign, Human Kinetics. 89-95.
- Merleau-Ponty, M., 1945. *Phénoménologie de la perception*. Paris, Editions Gallimard.
- Merleau-Ponty, M., 1994. *Kroppens fenomenologi*. Oslo, Pax Forlag.
- Midthaugen, P., 2011. *Learning the difference. On-the-job training of PE teachers, and its effect of upper secondary students*. Oslo, Norges Idrettshøgskole.
- Molander, A., 2006. Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander, & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 13-28.
- Molander, B., 1996. *Kunnskap i handling*. Gøteborg, Daidalos.
- Moran, D., 2000. *Introduction to Phenomenology*. London and New York, Routledge.
- Mordal Moen, K., 2011. *Shaking or stirring. A case study of physical education teacher education in Norway*. Oslo, Norges Idrettshøgskole.
- Mordal Moen, K. & Green, K., 2012. Refleksjoner over oppnåelser og utfordringer i kroppsøvlingslærerutdanningen (i Norge). *Kroppsøving*, 4. 10-15. (Revidert utgave av keynote foredrag på forskningskonferansen ”Kroppsøvlingsfaget i bevegelse”, Norges Idrettshøgskole, Oslo, 15. juni 2012.)
- O’Connor, A. & MacDonald, D., 2002. Up close and personal on physical education teachers’ identity: is conflict an issue? *Sport, Education and Society*, 7, 1. 37-54.
- Ommundsen, Y., 2005. Kroppsøving: Aktivitet eller læring. Om ulike begrunnelser for faget og deres konsekvenser. *Kroppsøving*, 6. 8-12.
- Orlikowski, W., 2010. Practice in research: phenomenon, perspective and philosophy. I D. Golsorkhi, L. Rouleau, D. Seidl, & E. Vaara, (red.). *Strategy as practice*. Cambridge, Cambridge University press. 23-33.
- O’Sullivan, M., 2007. Research quality in physical education and sport pedagogy. *Sport, Education and Society*, 12, 3. 245-260.
- O’Sullivan, M. & Degleau, D. A., 2006. Principles of Professional Development. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 4. 441-449.
- Owens, L. M. & Ennis, C. D., 2005. The ethic of care in teaching: An overview of supportive literature. *Quest*, 57. 392-425.
- Penney, D., 2004. Physical Education. I J. White (red.). *Rethinking the School Curriculum Values, Aims and Purposes*. London, Routledge/Falmer. 138-151.
- Polanyi, M., 1983. *The Tacit Dimension*. Gloucester, Mass. Peter Smith.
- Reuker, S., 2011. The Professional Knowledge of Physical Education Teachers – A Comparison Between Groups of Different Experience While Analyzing Classroom Events. *International Journal of Physical Education*, 48, 3. 31-43.
- Richardson, V., 1994. Conducting research on practice. *Educational Researcher*, 23, 5. 5-10.

- Richardson, V., 2000. *Questions worth asking/answers worth questioning*. Paper presented at Annual meeting of Educational Research Association, New Orleans.
- Rosenberg, M., 1968. Psychological Selectivity in Self-Esteem Formation. I C. Gordon & K. J. Gergen (red.), *The Self in Social Interaction*. New York, John Wiley & Sons. 339-346.
- Rovegno, I., 1992. Learning to teach in a field-based methods course: the development of pedagogical content knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 8. 69-82.
- Rovegno, I., 1994. Teaching within curricular zone of safety: School culture and the situated nature of student teacher's pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65. 269-279.
- Rovegno, I., 1995. Theoretical perspectives on knowledge and learning in a student teacher's pedagogical content knowledge of dividing and sequencing subject matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14. 284-304.
- Rovegno, I., 2003. Teacher's Knowledge Construction. I S. Silverman & C. Ennis (red.), *Student Learning in Physical Education*. Champaign, Human Kinetics, 2. utgåve. 295-310.
- Rovegno, I., 2008. Learning and Instruction in Social, Cultural Environments: Promising Research Agendas. *Quest*. 60. 84-104.
- Rovegno, I., Chen, W. & Todorovich, J., 2003. Accomplished Teacher's Pedagogical Content Knowledge and Teaching Dribbling to Third Grade Children. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22. 426-449.
- Russel, T. & Munby, H. (red.), 1992. *Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection*. London, The Falmer Press.
- Ryle, G., 1963. *The concept of mind*. Harmondsworth, Penguin.
- Rønholt, H., 2001. Mera om lärarkompetens och reflection. I C. Annerstedt, B. Peitersen & H. Rønholt, *Idrottsundervisning, ämnet idrott och hälsas didaktik*. Göteborg, Multicare Förlag AB/Forlaget Hovedland. 217-226.
- Sandahl, B., 2005. *Ett ämne för alla? Normer och praktik i grundskolans idrottsundervisning 1962-2002*. Stockholm, Stockholms universitet.
- Schempp, P., 1993. Constructing professional knowledge: a case study of an experienced high school teacher. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13. 2-23.
- Schenker, K. 2011. *På spaning efter idrottsdidaktik*. Avhandlingar från Lärarutbildningen vid Malmö högskola, 61. Malmö, Malmö högskola.
- Schulz, W., 1979. Unterrichtspraxis und Unterrichtswissenschaften. I W. Klafki, G. Otto & W. Schulz (red.), *Didaktik und Praxis*. Weinheim, Julius Beltz. 81-104.
- Schutz, A., 1967. *Phenomenology of the Social World*. Evanstone, Northwestern University Press.
- Schön, D., 1983. *The reflective practioner. How practioners think in action*. New York, Basic Books.
- Schön, D., 1991. *The Reflective Turn. Case studies In and On Educational Practice*. New York, Teachers College Press.
- Shulman, L., 1986. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15. 4-14.

- Shulman, L., 2004. *The Wisdom of Practice. Essays on Teaching, Learning, and Learning to teach*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Smith, J. A., 2011. Evaluating the contribution of interpretive phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5, 1. 9-27.
- Smith, B. & Sparkes, A. C., 2005. Analyzing Talk in Qualitative Inquiry: Exploring Possibilities, Problems, and Tensions. *Quest*, 57. 213-242.
- Smith, S. J. & Lloyd, R. J., 2006. Promoting Vitality in Health and Physical Education. *Qualitative Health Research*, 16, 2. 249-267.
- Standal, Ø. F., 2009. *Relations of meaning. A phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context*. Oslo, Norges Idrettshøgskole.
- Standahl, Ø. F. & Hemmestad, L. B., 2010. Becoming a good coach. Coaching and phronesis. I A. R. Hardman & C. Jones (red.), *The Ethics of Sports Coaching*. London, Routledge. 45-55.
- Standal, Ø. & Engelsrud, G., 2013. Researching embodiment in movement contexts; a phenomenological approach. *Sport, Education and Society*, 18, 2. 154-166.
- Steinsholt, K., 2004. *Steinsholt Live*. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Steinsholt, K., & Gurholt, K. P. (red.), 2010. *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. Trondheim, Tapir akademiske forlag.
- Stichweh, R., 2008. Profesjoner i system-teoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 386-396.
- Ståhl, Z. I., 1998. *Den gode viljans paradoxer. Reformers teori och praktik speglade i lärares erfarenheter av möten i skolan*. Lunds universitet, Sociologiska institutionen.
- Swartling Widerström, K., 2005. *Att ha eller vara kropp?* Örebro, Örebro Universitet.
- Säfvenbom, R., 2010. Om å lede de unge ut i fristelse – og det gode liv. I K. Steinsholt & K. P. Gurholt, *Aktive liv*. Trondheim, Tapir Akademiske forlag. 155-176.
- Tsangaridou, N., 2006. Teachers' knowledge. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan, (red.), *The Handbook of Physical Education*. London, Sage. 502-515.
- Uljens, M., 1993. *Den pedagogiska flugan – en analysmodell för didaktisk handlande*. Publikationer från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi, 3. Åbo, Pedagogiska fakulteten.
- van Manen, M., 1991. *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Albany, NY, State University of New York Press.
- van Manen, M., 1997. *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario, The Althouse Press.
- van Manen, M., 2002. *Writing in the dark: Phenomenological studies in interpretic inquiry*. London, Ontario, The Althouse Press.
- van Seelen, J., 2012. *Læring, praksis og kvalitet i idrætstimerne*. Syddansk universitet, institutt for idræt og biomekanik.
- Vågan, A. & Grimen, H., 2008. Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (red.), *Profesjonsstudier*. Oslo, Universitetsforlaget. 411-428.
- Ward, P. & O'Sullivan, M., 2006. The Contexts of Urban Settings. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 4. 348-362.

- Webb, K. & Blond, J., 1995. Teacher knowledge: The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education*, 11. 611-625.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S. & Richert, A. E., 1987. "150 different ways" of knowing: Representations of knowledge n teaching. I J. Calderhead (red.), *Exploring teachers' thinking*. London, Cassel. 104-124.
- Zoglowek, H., 2006. Kroppsøving=kroppsdannelse, hva ellers? *Kroppsøving*, 4. 12-16.
- Østerberg, D., 1994. Innledning. I M. Merleau-Ponty, *Kroppens fenomenologi*. Oslo, Pax Forlag. V-XII.

Lover, Stortingsmeldinger, handlingsplaner, forskrifter og læreplaner

- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn og 5.-10. trinn, 2010. Kunnskapsdepartementet.
- Kompetanse for utvikling: strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen 2005-2008, 2004. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsløftet – læreplaner og fagplaner for fag. Læreplanen i kroppsøving, 2006. Kunnskapsdepartementet.
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (Opplæringsloven), 1998. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- Læreplanverket for 10-årig grunnskole, 1997. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007). ...og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring. Kunnskapsdepartementet.
- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). Læreren. Rollen og utdanningen. Kunnskapsdepartementet

Vedlegg

1. Intervjuguide.
2. Informasjonsskriv og samtykkerklæring.

Vedlegg 1

Intervjuguide individuelle intervjuer med kroppsøvingslærere i grunnskolen

Innledning til pkt 1 og 2: om bevegelsesglede og positiv opplevelse som mål i faget og om tolkning av det elever foretar seg i timene.

1. ”Da er det enkelt” – om åpne bevegelsesuttrykk

Fortell om elever som er lett å ”lese utenpå” – gi eksempler

Karakteristika, uttrykk, atferdsmønster, verbal aktivitet, eksemplifisering til situasjoner og hendelser. Historier?

Hvilke bevegelsesuttrykk synes du er enkle å fortolke?

Hvordan fanger du opp at elever opplever noe positivt?

Eller negativt?

Hva gjør deg sikker i din sak? Hva får deg til å tvile?

Erfaring av å ha tatt feil? Overraskelser? Skjellsettende opplevelse? Rystende erfaringer?

Hvordan oppfatter du det å fange opp hvordan elevene opplever det å være fysisk aktiv som del av ditt lærerarbeid i faget?

Har du erfaringer av at elevers opplevelse har hatt konsekvenser for senere undervisning? Beskriv!

Hva med videre læring om det å undervise?

For din videre utvikling som lærer? (positive og negative)

2. ”Men noen skjuler seg. Da er det vanskelig” – om skjuleteknikker.

Erfaring med elever som er vanskelig å lese i timene. Gi eksempler,

- erfaringer fra spesielle situasjoner og aktiviteter.
- atferdsmønster hos elever, beskrivelse av atferd som f. eks. gjentar seg.

Overraskelser? skjellsettende opplevelse? rystende erfaring?

Elever som gjør som de blir bedt om uten at de egentlig vil dette selv - eksemplifisering, illustrasjon.

Elever som sceneposisjonerer seg - eksemplifisering, illustrasjon.

Elever som forfekter andres holdninger i praksis - eksemplifisering, illustrasjon.

Andre teknikker?

Hvilke konsekvenser har dine erfaringer hatt av elevatferd som er vanskelig å tolke for senere undervisning? Gi eksempler.

For mer læring om det å undervise? Er dette kunnskap som det er mulig å generalisere?

Har dette hatt konsekvenser for din videre utvikling som lærer?

3. ”Da er gammel vane ikke vond å vende” – om læring gjennom erfaring.

Gi eksempel og beskriv en time eller et undervisningsopplegg som har vært vellykket etter ditt skjønn.

- elevens respons? Noen helt særlige tilfeller av reaksjon (enkeltelever, grupper, hele klassen)? responsmønster? Hadde dette innvirkning på ditt arbeid der og da.

- ditt inntrykk av elevenes læringsprosesser – i denne timen - og generelt i timer der undervisningen fungerer godt? Særlige tilfeller?

- er det mulig å kjenne igjen undervisningssituasjoners «ansikter», der f. eks. ting fungerer bra.? Har du noen erfaring med å ha vurdert feil i noen undervisningssituasjoner? Overraskelser, forbløffelse?

- følelse av sikkerhet/usikkerhet i didaktiske valg.

- improvisasjon: erfaring fra at det har fungert bra, eventuelt ikke bra.

Eksempel på det undervisningsopplegg som ikke har vært vellykket? Skjellsettende opplevelse? Beskriv!

Læring?

Hvordan innvirker elevens respons på dine vurderinger for videre forløp i undervisning, og for senere undervisning?

Betydning av faste rutiner eller vanemessige handlinger.

Hva betyr praktisk erfaring for deg når du planlegger og gjennomfører timer til vanlig?

Enn teoretisk tilegnet kunnskap?

Hva betyr dine erfaringer i forhold til å lære noe mer om det å undervise? Utdypninger! (åpen – lukket for mer læring)

Vedlegg 2. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring



Høgskolelektor og PhD-stipendiat Idar Lyngstad
Høgskolen i Nord-Trøndelag
Avdeling for lærerutdanning
Serviceboks 2501, NO-7729 Steinkjer
Tlf 74022768
idar.lyngstad@hint.no

Dato:

Navn

Invitasjon til deltagelse i forskningsprosjekt om lærerarbeidet i kroppsøving i grunnskolen

Kan du tenke deg å delta i et forskningsprosjekt om lærerarbeidet i kroppsøving?

Prosjektet er en intervjuundersøkelse blant lærere som underviser i kroppsøving. Undersøkelsen har to hovedtemaer. Første tema er fagdidaktisk kunnskapslæring gjennom praktisk erfaring. Jeg ønsker å studere læringsprosesser som viser betydningen av læreres rutine og sikkerhet i undervisningen. Andre hovedtema er læreres oppfattelse av elevers bevegelsesopplevelse, eller rettere sagt tolkning av elevers bevegelsesopplevelse. Jeg ønsker å få fram eksempler og illustrasjoner på både bevegelsesopplevelse som er enkel å tolke og opplevelse som er vanskelig å tolke. Samtidig ønsker jeg å drøfte læreres fagdidaktiske kunnskapslæring i forbindelse med dette. Bakgrunnen er bevegelsesglede som viktig mål i kroppsøvingsfaget. Datainnsamlingen er lagt opp slik:

1. Individuelle intervjuer (60-90 minutter), som tas opp på digital lydfil og som gjennomføres ved hjelp av intervjuguide. Intervjuguiden er bygd opp rundt undersøkelsens to hovedtemaer. Intervjuene transkriberes, bearbeides og fortolkes av meg. Tidspunkt: november-desember 2008. Intervjuet gjennomføres på ditt arbeidssted, eller et annet sted som gjør det enkelt for deg.

2. Drøfting i fokusgrupper (60-90 minutter)

Gruppens sammensetning er to lærere + meg. Drøftingen er oppfølging av individuelle intervjuer, og er ment å være et verksted for utdypende refleksjon omkring undersøkelsens temaer. Saker til drøfting utarbeides på grunnlag av individuelle intervjuer, og drøftingen

ledes av meg. Min rolle som forsker er diskusjonspartner. Øvrige er diskusjonspartnere og medforskere. Drøftingen tas opp på digital lydfil, og transkriberes, bearbeides og fortolkes av meg. Tidspunkt: januar-februar 2009. Sted: ditt arbeidssted, eller et annet sted som gjør det enkelt for deg.

På basis av dette planlegges tre vitenskapelige artikler. Foreløpige titler er:

”Da er gammel vane ikke vond å vende”

Om rutine, sikkerhet og fagdidaktisk læring gjennom erfaring

”Da er det enkelt”

Om bevegelsesuttrykk som er enkel å tolke

”Men noen skjuler seg. Da er det vanskelig”

Om teknikker for å skjule bevegelsesopplevelse

Alt i alt deltar 6 personer i undersøkelsen. Undersøkelsen er del av mitt doktorgradsstudium i pedagogikk ved NTNU, Pedagogisk Institutt. Veileder er professor Kjetil Steinsholt. Dersom du sier ja til å delta, får du tilsendt mer informasjon om undersøkelsens bakgrunn og hensikt. Data behandles konfidensielt. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst å trekke deg ut uten å oppgi grunn. Til orientering vil det transkriberte datamaterialet ikke inneholde direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger. Lydfilen slettes ved prosjektslutt 1. juni 2011, og datamaterialet vil da være anonymisert.

Ta kontakt dersom du har spørsmål.

e-post: idar.lyngstad@hint.no

tlf 74022768

Hilsen

Idar Lyngstad



Samtykkeerklæring

Jeg gir med dette mitt samtykke til å delta som informant i forbindelse med forskningsprosjektet ”Jeg lærer så lenge jeg har elever” - om fagdidaktisk kunnskapslæring i kroppsøving.

Individuelle intervjuer og drøfting i fokusgrupper planlegges gjennomført i uke 41-51 i 2008.

Informasjon om forskningsprosjektet 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 å trekke meg som informant fra hele forskningsprosjektet, alternativt fra deler av det. I så tilfelle makuleres allerede innsamlet datamateriale fra meg.

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

Sted og dato

Underskrift
