

Tora Bjørlo Weierud

Evner i kroppsøvningsfaget

En kvalitativ studie av elevers forståelse av evner i kroppsøvningsfaget

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2023

Sammendrag

Introduksjon: Formålet med studien var å undersøke problemstillingen: «Hvordan forstår elever i barneskolen evner i kroppsøvfingsfaget?». Denne studien belyser barnets perspektiv, hvor de får muligheten til å dele sin forståelse omkring evner i kroppsøvfingsfaget.

Teoretisk grunnlag: I denne studien vil Bourdieus teoretiske rammeverk benyttes. Bourdieus begreper omkring *habitus*, *felt*, *doxa* og *kapital* vil bli presentert og diskutert opp mot evner i kroppsøvfingsfaget.

Metode: Det er innhentet empirisk data gjennom en kvalitativ metode. Observasjoner av to kroppsøvfingsundervisninger i fire ulike klasser, og ni individuelle intervjuer ble gjennomført.

Resultat: En tematisk analyse er anvendt for å analysere datamaterialet. Dette viser til at elevene trekker frem ulike evner som sentrale for å bli ansett som god i kroppsøvfingsfaget. Evner som å følge med, vise innsats og samarbeid, og besitte fysiske egenskaper som hurtighet, styrke og teknikk viser seg gjeldende. Elevene refererte også til en forståelse av helse i sammenheng med kroppsøvfingsfaget som en evne.

Diskusjon: Resultatene diskuteres med utgangspunkt i Bourdieus teoretiske rammeverk. Elevenes habitus er preget av deres kroppslige og mentale skjemaer som de anvender i feltet, kroppsøvfingsundervisningen. Feltets doxa består av læreplanen, og elevenes konstruerte regler om hva de anser som viktig for å besitte evner i kroppsøvfingsfaget. Det elevene refererer til som gode evner diskuteres opp mot deres besittelse av ulik kapital.

Konklusjon: Med bakgrunn i studiens resultater viser elevene til innsats og samarbeid som sentralt for å besitte evner i kroppsøvfingsfaget. Elevene refererer også til fysiske ferdigheter som gode evner.

Nøkkelord: Kroppsøving – barnets perspektiv – evner – hermeneutikk – Bourdieu

Innhold

Sammendrag	3
Innhold	4
Forord	7
1. Innledning	8
1.1 Formål og problemstilling	8
1.1.1 Formål	8
1.1.2 Problemstilling	9
1.2 Begrepsavklaring.....	10
1.2.1 Forstå.....	10
1.2.2 Evner	10
1.2.3 Barnets perspektiv.....	10
1.3 Tidligere forskning.....	11
1.4 Lærerplanen om evner i kroppsøvingsfaget.....	14
1.4.1 Kroppsøvingsfaget	15
1.4.2 Kunnskapsløftet 2020	15
1.5 Oppgavens oppbygging.....	18
2. Teori.....	19
2.1 Bourdieus teoretiske rammeverk.....	19
2.1.1 Habitus	20
2.1.2 Felt	23
2.1.3 Doxa.....	24
2.1.4 Kapital.....	25
2.1.5 Kritikk av Bourdieu	29
3. Metode	31
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring	31
3.1.1 Hermeneutisk tilnærming.....	31
3.2 Valg av kvalitativ forskning	32
3.2.1 Kvalitativ deltagende observasjon	33
3.2.2 Kvalitative forskningsintervju	34
3.3 Datainnsamling.....	36
3.3.1 Utvalg.....	36
3.3.2 Intervjuguide	39
3.3.3 Pilotintervju.....	40
3.3.4 Gjennomføring av deltagende observasjon.....	41
3.3.5 Gjennomføring av intervju.....	43

3.4	Analyse av datamaterialet	46
3.4.1	Transkribering.....	46
3.4.2	Tematisk analyse.....	47
3.5	Studiens kvalitet	49
3.5.1	Forskerens forforståelse	50
3.5.2	Reliabilitet.....	50
3.5.3	Validitet.....	52
3.5.4	Overføringsevne.....	52
3.6	Etiske overveielser	53
3.6.1	Informert samtykke	54
3.6.2	Konfidensialitet.....	55
3.6.3	Konsekvenser og forskerens rolle.....	55
4.	Analyse og resultat	57
4.1	Læreplanen i kroppsøving; «Vet ikke»	57
4.2	Evner er å kunne tilpasse seg; «Å gjøre det man får beskjed om»	58
4.2.1	Evner handler om å vise innsats; «Det er jo noen jeg har mer innsats enn selv om jeg ikke presser meg helt maks».....	60
4.2.2	Evner handler om samarbeid; «... ikke bare være sjef liksom»	62
4.3	Trenbare kategorier; «Bli raskere, sterkere, kanskje bare trening kanskje?»	65
4.3.1	Evner handler om å være rask; «Han løper veldig fort!».....	65
4.3.2	Evner handler om å være sterk; «... også kanskje ta pushups og sånn».....	66
4.3.3	Evner handler om teknikk; «Fordi jeg har ballkontroll»	67
4.4	Evner handler om å forstå sammenhengen med helse; «Fordi vi liksom skal bli sterke i knoklene og få et bedre hjerte»	69
5.	Diskusjon	71
5.1	Habitus	71
5.1.1	Språk	74
5.2	Felt	75
5.3	Doxa	77
5.3.1	Læreplan	78
5.4	Kapital	79
5.4.1	Følge med, innsats og samarbeid	81
5.4.2	Rask, styrke og teknikk.....	83
5.4.3	Helse	85
6.	Oppsummering og veien videre	88
6.1	Studiens hovedfunn	88
6.1.1	Følge med, innsats og samarbeid.....	89
6.1.2	Rask, styrke og teknikk.....	90
6.1.3	Kjønn og helse	90

6.2	Studiens nytteverdi og veien videre	91
	Referanser	93
	Vedlegg.....	98

Forord

Etter to år ved Norges Idrettshøgskole kan jeg omsider og lettet si meg ferdig med masterutdanningen. Det har vært en lærerik og krevende prosess, som har bydd på både oppturer og nedturer. Motivasjonen for å bli ferdig har vært genuin interesse for prosjektets tema. Dette har gitt meg muligheten til å fordype meg og opparbeide meg stor kunnskap.

I forbindelse med gjennomføring av denne masteroppgaven er det flere som fortjener oppmerksomhet og en stor takk.

Jeg vil først og fremst takke mine veiledere Ellen Berg og Kristin Vindhol Evensen som har bidratt med sin faglige kompetanse og beroligende ord. Når jeg fortvilet ankom kontorene deres med flere tanker i hodet enn jeg klarte å strukturere, klarte dere alltid på et magisk vis å rydde opp for og med meg. Jeg vil også takke for alle diskusjoner som har vist seg å bli mer spennende for hver gang vi tok de opp. Hvem skulle tro at Bourdieu skulle bli så morsom å diskutere.

Uten deres hjelp og veiledning hadde ikke denne oppgaven blitt levert i dag.

En stor takk rettes også til venner og familie for middager, støttende og ærlige tilbakemeldinger og ikke minst korrekturlesing. Når jeg til tider har sett meg blind på mine egne ord har det vært utrolig givende med ulike sparringspartnere. Takk til alle som har hjulpet meg og heiet meg frem igjennom denne perioden.

Oslo, mai 2023

Tora Bjørlo Weierud

1. Innledning

Dette er en masteroppgave i idrettsvitenskap ved institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier ved Norges Idrettshøgskole. Masteroppgaven er en kvalitativ studie, med mål om å få kunnskap om hvordan elever på barneskole forstår evner i kroppsøvningsfaget. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for prosjektets formål og problemstilling, etterfulgt av en gjennomgang av sentrale begreper som vil være betydningsfulle å definere. Videre vil jeg presentere en kort gjennomgang av tidligere forskning på feltet og formålet med kroppsøvningsfaget med tilhørende læreplan og kompetansemål.

1.1 Formål og problemstilling

1.1.1 Formål

Formålet med prosjektet er å tilegne meg mer kunnskap om hvordan elever forstår evner i kroppsøvningsfaget. Denne forskningsprosessen og funnene den gir vil kunne bringe frem ny kunnskap som både skoler og lærere kan ta i bruk for å utvikle kroppsøvningsfaget videre.

Som lærer selv opplevde jeg ulike holdninger, forståelser og erfaringer blant elevene tilknyttet faget kroppsøving. Det var interessant å høre elevens tilbakemeldinger til både meg som lærer og til sine medelever ved gjennomførelse av ulike aktiviteter og idretter. Jeg erfarte varierte opplevelser og tilbakemeldinger blant elevene i kroppsøvningsfaget. Erfaringen med å jobbe på barneskole og elevenes tanker og holdninger rundt kroppsøvningsfaget, gav meg inntrykk om at elevene hadde ulike forståelser av fagets formål. Jeg ønsker av den grunn å undersøke nærmere elevens forståelse av evner i kroppsøvningsfaget.

Elevene i denne studien vil være under 18 år, og blir av den grunn, i samsvar med FNs barnekonvensjon ansett og betraktet som barn. Barn blir ofte ansett som en sårbar gruppe, og det er derfor lite forskning fra nettopp barn sitt perspektiv (Mason & Watson, 2014, s. 2757).

Barns rettigheter er nedfelt i FNs barnekonvensjon. Denne tar for seg ethvert menneske som befinner seg under 18 år, og blir av den grunn ansett som barn (De

forente nasjoner, 1989, s. 9). Konvensjonens bestemmelser tar for seg barns rettigheter og sosiale og rettslige prinsipper for beskyttelse av barns velferd. Dette gjøres ved å legge «barnets beste» til grunn (De forente nasjoner, 1989, s. 6-9). Barn skal bli ansett som kompetente aktører i sitt eget liv, og konvensjonen fremhever derfor barns rett til medvirkning i beslutninger som angår de selv. Dette tilpasset barnets alder og modenhet (De forente nasjoner, 1989, s. 13). Konvensjonen beskriver barns rett til å fritt uttrykke sine synspunkter og retten til å bli hørt (De forente nasjoner, 1989, s. 13). Med FNs barnekonvensjon i betraktning og barns rett til å bli hørt og dele sine synspunkter, ønsker jeg nettopp dette. Barn besitter unik kunnskap om egne liv og er derfor de som er best egnet til å dele sin forståelse rundt denne studiens problemstilling (Svendby et al., 2019, s. 182).

1.1.2 Problemstilling

Rienecker og Jørgensen (2013) skriver at en god oppgave er styrt av problemformuleringen og ikke av litteraturen og teorien (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 85). Det vil derfor være essensielt å utarbeide en god problemstilling. Problemstillingen er et styringsredskap som skal hjelpe meg med å holde fast ved undersøkelse av det jeg søker etter (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 91). Den vil virke som et hjelpemiddel til å søke opp og velge ut kilder (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 143). Thagaard (2018) skriver at problemstillingen skal være med å avgrense og gi en retning på oppgaven som skal skrives (Thagaard, 2018, s. 46).

Denne studiens problemstilling lar elevene få muligheten til å dele sine erfaringer og opplevelser fra kroppsøvningsfaget. De vil kunne bidra i kunnskapsutvikling om egne liv, og er bedre egnet til dette enn voksne (Svendby et al., 2019, s. 185). Målet er å bidra med ny kunnskap på feltet og eventuelt bedre undervisningspraksisen. Jeg velger å ta utgangspunkt i at elevene allerede har erfaringer og opplevelser fra kroppsøvningsundervisningen. Dette begrunnes med at kunnskap forankres i erfaringer. Elevene kan bidra til kunnskap og forståelse basert på sine erfaringer og opplevelser (Svendby et al., 2019, s. 185). Jeg ønsker at elevene skal dele disse erfaringene med meg og reflektere rundt disse. Det vil av den grunn bli lagt vekt på hvordan elevene forstår evner, da det ligger en forutsetning til grunn om at de bygger disse forståelsene på erfaringer de har opparbeidet seg.

På bakgrunn av tidligere forskning vil jeg i denne studien belyse følgende problemstilling:

«*Hvordan forstår elever i barneskolen evner i kroppsøvningsfaget?*»

1.2 Begrepsavklaring

Utfordringer med språk er at vi kan tro vi kjenner til betydningen av begreper som blir anvendt, og derfor akseptere begrepene helt uten videre (Wilken, 2008, s. 87). Denne studiens problemstilling inkluderer begreper som vil kunne tolkes og forstås ulikt. Det vil av den grunn være hensiktsmessig med en konkretisering av disse. Følgende begreper vil bli konkretisert; *forstå, evner og barnets perspektiv*.

1.2.1 Forstå

Begrepet forståelse står sterkt innenfor hermeneutikken da det kan hjelpe til med å si noe om hva forståelse er. Forståelse ut ifra en hermeneutisk definisjon vil være den enkeltes verdenserfaring og livserfaring, altså den enkeltes virkelighetsforståelse (Brottveit, 2018, s. 33). I denne studien anser jeg derfor forståelse som elevenes kommuniserte erfaring fra kroppsøvningsfaget.

1.2.2 Evner

Det vil i denne studien være sentralt å gi begrepet *evner* en operasjonalisering. Dette vil jeg gjøre med utgangspunkt i John Evans (2004) sin beskrivelse om konstruksjon av evner. Evans (2004) tok selv utgangspunkt i Bourdieu, og vil derfor være passende å anvende for å gi begrepet evner en avklaring i denne oppgaven. Evans (2004) hevdet at evner i kroppsøvningsfaget stort sett har blitt sammenlignet med talent. En individuell egenskap som elevene har mer eller mindre av. Ved å stille spørsmål til dette kom Evans (2004) frem til at evner ikke bare er en individuell egenskap, men også noe som er skapt i sosiale sammenhenger (Evans, 2004, s. 100). Med dette i tankene og Evans (2004) syn på evner, velger jeg å anse elevenes oppfatning av hva evner er som et resultat av hva som blir verdsatt av evner i kroppsøvningsfaget.

1.2.3 Barnets perspektiv

Fra start var jeg overbevist om at jeg skulle ta utgangspunkt i barneperspektivet og deres syn på oppgavens problemstilling. Etter en gjennomgang av tidligere forskning så

jeg meg nødt til å endre dette til *barnets perspektiv*. Dette for at det skulle bli slikt det var tiltenkt. I tråd med FNs barnekonvensjon om barns rett til fritt å uttrykke sine synspunkter og retten til å bli hørt, ønsker jeg å belyse barnets perspektiv i denne studien (De forente nasjoner, 1989, s. 13). Elevene inviteres til å dele sine erfaringer og opplevelser om sitt liv i kroppsøvingsfaget. Dette gjøres i en interaksjon mellom meg som forsker og eleven selv. Ved å la elevene kommunisere om sine erfaringer vil de kunne bidra til kunnskap og forståelse basert på dette (Nilsson et al., 2015, s. 166). Barnets perspektiv vil være elevens mulighet til å kommunisere med meg som forsker, og dele sin kunnskap og forståelse ut ifra sine erfaringer og opplevelser fra kroppsøvingsfaget.

1.3 Tidligere forskning

Før tema og problemstilling ble besluttet, var det hensiktsmessig å gjennomføre en undersøkelse på hva som fantes av tidligere forskning og litteratur. Rienecker og Jørgensen (2013) stiller spørsmål om hva som finnes i litteraturen på dette området fra tidligere forskning. Det vil være nødvendig for å få en oversikt over hva litteraturen rommer, om det virker interessant, er mulig å få tak i og om det er gode grunner til å velge akkurat dette temaet (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 115).

For å finne relevant litteratur foretok jeg et systematisk litteratursøk i databasene Web of Science, SPORTDiscus og Oria. Det ble anvendt søkeord som tok utgangspunkt i tema, derav søkeord som «kroppsøving», «physical education» og «PE» i kombinasjon med «evner», «flink», «abel», «less abel» og «ability». Dette alene resulterte i et mangfold med artikler, som var for omfattende å gjennomgå. Jeg innføre så noen inklusjon- og eksklusjonskriterier for å spesifisere søket ytterligere. Disse hadde til hensikt å velge og finne et overkommelig antall relevant litteratur på dette forskningsfeltet (Høgheim, 2020, s. 64).

Kriteriene som ble anvendt var at litteraturen var fagfellevurdert, skrevet på norsk, svensk, dansk eller engelsk, og skrevet fra år 2000 eller nyere. Søkeordene som ble anvendt for å spore opp eksisterende litteratur viste seg å være for generelle. Dette da det foresatt gjensto et uoverkommelig antall artikler å gjennomgå. Jeg opplevde det som vanskelig å finne tilsvarende begreper som kunne være passende for tema jeg ønsket å undersøke. Av den grunn forsøkte jeg derfor at søkeordene måtte inngå i

tittelen på artikkelen. Årsaken til dette var uttalelige artikler som viste seg ikke å være relevante knyttet til dette temaet. Ved å avgrense på en slik måte fikk jeg opp et akseptabelt antall artikler som viste seg å være mer relevant. Ved å gjennomføre søket på en slik måte kan relevante artikler ha blitt ekskludert. Likevel viste en gjennomgang av litteraturlisten på de gjenværende artiklene at flere refererte til hverandre. Ved en kombinasjon av et systematisk søk og kjedesøk, sto jeg igjen med et utvalg artikler som var relevante knyttet til denne studiens temavalg.

Tidligere forskning viser at flere har undersøkt tema knyttet til evner i kroppsøvningsfaget. Likevel er et stort utvalg av forskningen presentert fra lærerens perspektiv og hva de vektlegger som gode evner i kroppsøvningsfaget. Jeg har funnet lite forskning knyttet til barnets perspektiv, og barn i barneskolealder i Norge. Etter min oppfatning og en gjennomgang litteratursøket ser det ut til at den tidligere forskningen også domineres av elever på ungdomsskole og videregående utdanning. I denne studien ønsker jeg av den grunn å rette søkelyset mot elevers forståelse av evner i kroppsøvningsfaget i barneskolen og gi de muligheten til å personlig dele sin forståelse rundt dette. Jeg har valgt å inkludere artikler som ser på konstruksjon av evner og artikler som undersøker evner fra barnets synsvinkel. Videre vil jeg presentere hovedfunnene i artiklene som er utvalgt.

En stor andel av tidligere forskning omkring samme tema og aldersgruppe er gjennomført i andre land (Xiang, 2002, s. 97; Lee et al., 1995, s. 385; Xiang et al., 2006, s. 186). I Norge har vi en læreplan med tilhørende kompetansemål som grunnlag for læring og gjennomføring av hvert enkelt fag (Utdanningsdirektoratet, 2019, s 2). Denne læreplanen er ikke lik i andre land og forskning på elever utenfor Norge vil kunne bære preg av dette. Likevel anser jeg det relevant å anvende deres forskning på feltet.

Evans (2004) problematiserer begrepet evner og fremlegger hva han mener er med på å påvirke konstruksjonen av evner (Evans, 2004, s. 95). Han blir referert til i tidligere forskning, og blir stadig anvendt som teorigrunnlag i andre studier omkring dette temavalget (Hunter, 2004, s. 176; Wilkinson et al., 2013, s. 149). Evans (2004) stilte kritiske spørsmål omkring kroppsøvningsfaget og interessen rundt idrett og helse. Han mente at dersom ikke fokuset på kroppsøvningsundervisningen endret seg, ville det

være lite sannsynlig at lærere vil kunne påvirke elevenes evner som elevene bringer med seg (Evans, 2004, s. 95). Han skriver videre at hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til idrett- og helseinteresser har betydning for hvordan evner blir anerkjent og konfigurert i praksis (Evans, 2004, s. 97). Evans (2004) presenterer ingen løsning omkring dette, men ønsket å stille spørsmål og rette søkelyset rundt temaet. Det er av den grunn ikke så overraskende at flere anvender Evans (2004) som teorigrunnlag i sin forskning.

Hay og Macdonald (2010) gjennomførte semistrukturerte intervjuer og deltagende observasjoner av lærere og elever ved to ungdomsskoler. De støttet seg på Evans (2004) sin forskning og ønsket å undersøke Evnas (2004) foreslåtte konstruksjon av evner (Hay & Macdonald, 2010, s. 1). De oppdaget at elever med en ansett høy evne ble privilegert, mens elever med lav evne ble marginalisert. Resultatene deres fremstiller et alternativt perspektiv rundt forestillinger av evner (Hay & Macdonald, 2010, s. 1). Hay & Macdonald (2010) foreslo nemlig at evner i kroppsøvingsfaget handler om de ressursene en elev besitter, og hvordan disse blir anerkjent og verdsatt i kroppsøvingsfaget (Hay & Macdonald, 2010, s. 16).

Lee et al. (1995) undersøkte i sin studie elevers forestilling om evner, og hva de vektla som høy og lav kompetanse i kroppsøvingsfaget (Lee et al., 1995, s. 384). Dette gjorde de ved intervjuer av 70 elever på ulike alderstrinn frem til femte klasse (Lee et al., 1995, s. 385). Deres funn resulterte i kategorier som evner, fokus på innsats, atferd, villhet til å prøve og sosial sammenligning (Lee et al., 1995, s. 387-390). Jeg velger å presentere de resultatene som treffer mitt utvalg da resultatene til Lee et al. (1995) var forskjellige avhengig av klassetrinn. De eldste elevene forsto evner som noe stabilt, men at evnen deres kunne endres gjennom innsats. De utrykte at alle kan oppnå gode evner gjennom innsats (Lee et al., 1995, s. 389). De elevene som ikke trodde på sin egen evne og at denne kunne forbedres gjennom innsats, utviklet et negativt syn på kroppsøvingsfaget og unnlot å delta. Videre skrev Lee et al. (1995) at lærerne har stor påvirkningskraft, og må derfor sørge for gode miljøer som lar elevene oppleve innsats som verdifullt for å nå målene sine (Lee et al., 1995, s. 392).

Xiang (2002) gjennomførte en studie hvor hun ønsket å se på elevers tro på egne evner i kroppsøvingsfaget. Dette gjennomførte hun ved hjelp av intervjuer der elevene svarte

på kategorier innenfor mestring av bevegelsesaktiviteter, innsats og en sammenligningskategori der de sammenlignet aktiviteter de fikk til og aktiviteter de ikke fikk til (Xiang, 2002, s. 101). Resultatene viste til at elever på fjerde trinn anså oppgavemestring som den største faktoren for å ha evner i kroppsøvningsfaget. Likevel var det flere barn som viste seg å være overoptimistiske når det gjaldt egne evner (Xiang, 2002, s. 97). Etter dette kom sosial sammenligning. Nedprioritert og nederst på resultatlisten var viljen til å prøve, etterfulgt av atferd i undervisningen (Xiang, 2002, s. 102). Hun sammenlignet sine egne resultater med tidligere forskning og så en tendens til at resultatene var ulike. Forskningen stammet fra ulike steder og hun presiserte derfor at det er viktig å forske på evner på kryss av kulturer (Xiang, 2002, s. 98).

Xiang et al. (2006) ønsket å undersøke lærere og elevers oppfatning av evner i kroppsøvningsundervisningen på barneskolen. Det ble gjennomført intervjuer og spørreundersøkelser der 160 elever fra andre og fjerde klasse deltok. Resultatene fra undersøkelsen viste at elevene i hovedsak refererte til oppgavemestring, sosial sammenligning og atferd i undervisningen som kriterier for gode evner. Xiang et al. (2006) konkluderte med at det var ulikheter i hvordan lærerne og elevene vektla evner i kroppsøvningsfaget. Videre presiserte de at det er viktig at det fremover fokuseres mer på å involvere elevene ved å ta hensyn til læring og prestasjoner (Xiang et al., 2006, s. 185).

Wilkinson et al. (2013) foretok et systematisk søk omkring evner i kroppsøvningsfaget, og hvordan evner påvirker elevens læring, erfaring og prestasjoner (Wilkinson et al., 2013, s. 148). Deres resultater viser til at lærere og læreplanen spiller en stor rolle i å produsere spesielle evner som bare belønner noen få elever. Dette dersom disse evnene er i samsvar med de verdiene som dominerer innenfor det gitte feltet (Wilkinson et al., 2013, s. 148).

1.4 Lærerplanen om evner i kroppsøvningsfaget

På lik linje med andre fag i den norske skolen har kroppsøvningsfaget en egen læreplan. Til tross for dette viser tidligere forskning til et misforhold mellom læreplanen og dens intensjoner, og elevers oppfatning og erfaring med kroppsøvningsfaget (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3). Jeg vil videre se nærmere på kroppsøvningsfaget og fagets

formål for å belyse denne studiens problemsstilling. Jeg vil presentere læreplanens innhold og struktur, med hovedvekt på Kunnskapsløftet LK20.

1.4.1 Kroppsøvfingsfaget

Kroppsøvfingsfaget er et praktisk, obligatorisk fag i norsk grunnskole og videregående opplæring. Kroppsøvfingsfaget skal stimulere til en livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Elevene skal løse utfordringer og oppgaver i fellesskap, og de skal praktisere og reflektere over samspill (samarbeid), medvirkning, likestilling og likeverd. Kroppsøvfingsfaget skal bidra til at elevene opplever, sanser, lærer og skaper med kroppen. Dette gjennom ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel, og det skal fremme samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå de målene som er ønsket. Innsats blir av den grunn en del av kompetansen i kroppsøvfingsfaget. Elevene vil bli utfordret til å tøyne egne grenser gjennom tradisjonelle bevegelsesaktiviteter og gjennom eksperimentering og kreativ utfolding ved alternative bevegelsesformer (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Kroppsøvfingsfaget skal bidra til å stimulere til en fysisk aktiv livsstil der elevene skal opparbeide seg kompetanse om trening, livsstil og helse. Elevene skal gjennom kroppsøvfingsfaget tenke kritisk over kroppsidealiser som vil kunne påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det store spørsmålet blir så, forstår elevene hva de skal opparbeide seg kompetanse i? Denne studien vil ha fokus på elevens perspektiv av hvordan elevene forstår evner i kroppsøvfingsfaget. Det vil derfor være sentralt og interessant å se om elevenes svar og fortellinger er i samsvarer med kroppsøvfingsfagets kompetansemål.

1.4.2 Kunnskapsløftet 2020

Kroppsøvfingsfaget har stått ovenfor en rekke ulike fagfornyelser. Fagfornyelsene skal bidra til å gjøre kroppsøvfingsfaget mer relevant for fremtidig utvikling (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 2). I nyere tid har kroppsøvfingsfaget gått fra Kunnskapsløftet 2006 (LK06) til Kunnskapsløftet 2020 (LK20). Endringene forekommer for å styrke kroppsøvfingsfaget og gjøre det mer nyttig for fremtidig utførelse. LK06 ble kritisert for å rette fokus mot elevens kompetanse og ikke sette søkelys på innsats under vurdering. Etter gjentagende diskusjoner og utredninger, fikk kroppsøvfingsfaget en forskrift om at innsats skulle telle som et vurderingsgrunnlag. Innsats ble innført for at

lærere skulle kunne vurdere den aktive deltagelsen til elevene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). I 2020 ble LK06 erstattet med LK20. Det ble innført en ny læreplan (LK20) som er gjeldende den dag i dag. LK20 er en kompetansebasert læreplan, der kompetansemålene er formulert med eleven som et handlende subjekt. Det er elevenes handlinger og hva eleven skal gjøre som står sterkt i en kompetansebasert læreplan (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3).

1.4.2.1. Læreplanen for kroppsøvningsfaget

Lærerplanen i kroppsøvningsfaget i henhold til LK20 er inndelt i fagrelevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Fagrelevans og sentrale verdier ble presentert innledningsvis i dette kapitlet. Dette refererer til kroppsøvningsfaget og dets plass i skolen, og sier noe om hva elevene skal lære og oppnå med kroppsøvningsfaget. Videre vil fagets kjerneelementer bli presentert. Disse er inndelt i tre elementer som jeg videre vil gjennomgå (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2).

Det første kjerneelementet er bevegelse og kroppslig læring, og viser til at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre. Elevene skal utforske egen identitet og eget selvilde. De skal tenke kritisk over sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Elevene skal oppnå kroppslig læring gjennom lek og øvelse i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring i denne sammenheng handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsviten og stimulering til bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Det andre kjerneelementet omhandler deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Her skal elevene løse utfordringer og oppgaver i et fellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. Dette vil være nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Her er det sentralt å anerkjenne ulikheter, og inkludere alle uansett forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Det siste kjerneelementet omhandler uteaktiviteter og naturferdsel. Denne viser til at elevene skal utforske naturen gjennom de ulike årstidene med varierte uteaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Lærerplanens punkt om tverrfaglig tema er inndelt i folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Dette innebærer at

kroppsøvningsfaget skal fremme god psykisk og fysisk helse, og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal også fremme evne til samspill i aktiviteter. Elevene skal reflektere over hva egen deltagelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget. Elevene skal opparbeide seg kunnskap om trygg og bærekraftig ferdsel, og at valgene hver enkelt elev tar vil kunne ha betydning og konsekvenser for en bærekraftig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3).

Avslutningsvis blir grunnleggende ferdigheter presentert med tilhørende underoverskrifter. Det første omhandler muntlige ferdigheter som viser til å kunne lytte og kommunisere i ulike bevegelsesaktiviteter, og evnen til å forklare og uttrykke egne erfaringer og refleksjoner (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). De neste tar for seg det å kunne skrive og lese. Dette omhandler å planlegge, gi uttrykk for og vurdere egen utvikling i faget, og utforme egne treningsplaner. Elevene skal også finne, tolke og kritisk vurdere ulike former for tekster og informasjon. De siste to punktene omhandler å regne og mestre digitale ferdigheter. Å kunne regne vil være å erfare avstand, aktiviteter, spill og lek gjennom å relatere bevegelsesaktiviteter til begreper som vekt, fart, kraft, tid og mengde. Digitale ferdigheter tar for seg evnen til å anvende digitale ressurser til å utforske, være skapende og løse praktiske utfordringer i kroppsøvningsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

Disse elementene blir satt i samspill med kompetansemål og vurdering tilknyttet et spesifikt trinn. Denne studien vil ta for seg elever i 5. og 6. klasse, og det blir derfor tatt utgangspunkt i kompetansemål elevene skal mestre etter 7. trinn. I kompetansemålene står det at elevene skal utforske og gjennomføre lek og spill i samspill med andre i ulike bevegelsesaktiviteter. De skal øve på sammensatte bevegelser, alene og sammen med andre. De skal gjennomføre aktiviteter ut ifra sine egne forutsetninger, og bruke kart og digitale verktøy. Elevene skal forstå og praktisere regler for aktivitet og respektere resultatene som kommer frem. Elevene skal også forstå og respektere ulikheter mellom hverandre. De skal utføre grunnleggende teknikker i vann, og vurdere sikkerhet i uteaktiviteter og naturferdsel, dette ved å anvende nærmiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7).

Ved en nøye gjennomgang av kroppsøvningsfagets læreplan med tilhørende kompetansemål får vi innsikt i hva elevene skal beherske etter 7. trinn. Likevel er det

viktig å poengtere at læreplanen blir tolket individuelt av den som leser den. Borgen og Engelsrud (2020) viser til utfordringer ved å tolke og operasjonalisere læreplanen, da språket ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet. Dette medfører at kroppsøvingslærere vil presentere sin tolkning av læreplanen, som vil ha konsekvenser for hvordan kroppsøvingsfaget blir presentert for elevene (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 5). Av den grunn vil kroppsøvingsfaget intensjon og elementer være noe ulike.

1.5 Oppgavens oppbygging

Denne masteroppgaven vil bestå av seks hovedkapitler med tilhørende underoverskrifter for å strukturere oppgaven. Følgende vil det teoretiske rammeverket bli presentert og dets sentrale plass for å analysere og forstå studiens funn. Studiens fremgangsmåte for datainnsamling og dens ulike metodiske overveielser vil deretter bli presentert i kapittel 3. Her vil kvalitative deltagende observasjoner og kvalitative semistrukturerte intervju bli nøye gjennomgått, med videre oppfølging av etiske overveielser og studiens kvalitet. De siste kapitlene vil ta for seg det analytiske arbeidet knyttet til datamaterialet som er innsamlet, og funn vil bli presentert og diskutert i lys av tidligere forskning, problemstilling og det teoretiske rammeverket. Avslutningsvis vil studiens hovedfunn bli oppsummert, med tanker rundt videre forskning på dette feltet og denne studiens nytteverdi.

2. Teori

Formålet med denne studien er å få innblikk i hvordan elever forstår evner i kroppsøvningsfaget. På bakgrunn av dette vil jeg presentere den teorien som legges til grunn for denne masteroppgaven. Ved kvalitative studier vil jeg kunne utvikle teoretiske perspektiver på grunnlag av dataene som er samlet inn, og ta utgangspunkt i tidligere studier og deres teoretiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 181). Teorien anvendes for å stille gode spørsmål, men også for å begrunne og forsøke å besvare de spørsmålene jeg ønsker svar på (Johannessen et al., 2021, s. 28). Teorien vil være et grunnlag for å presisere og klargjøre sentrale begreper og operasjonalisere disse. Den vil vise til og redegjøre for hvordan jeg har tenkt, og gi meg en dypere forståelse (Johannessen et al., 2021, s. 31; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 21).

I dette kapittelet vil jeg ta for meg en grundig beskrivelse av valgt teoretisk rammeverk som anvendes i videre analyse. Etter gjentatte litteratursøk rundt samme tema fikk jeg et innblikk i flere ulike teoretiske rammeverk som var aktuelle å anvende i denne studien. Etter en omfattende og tidkrevende gjennomgang falt valget på Pierre Bourdieus teoretiske rammeverk. Tidlig i prosessen vurderte jeg Evans (2004) da flere relevante artikler anvendte han i sin forskning. Etter et mer omfattende søk rundt Evans (2004) oppdaget jeg at hans arbeid bygget på arbeidet til Pierre Bourdieu. Det ble derfor naturlig å anvende Bourdieu for å utvikle en egen forståelse rundt evner. Dette for og ikke bygge videre på Evans (2004) sin allerede presenterte forståelse av evner. Hunter (2004) skrev en artikkel med utgangspunkt i Bourdieu som teorigrunnlag. Ved en gjennomgang av denne artikkelen ble jeg inspirert og overbevist om valget av Bourdieu. Hunter (2004) presenterte og anvendte Bourdieu på en interessant og inspirerende måte som viste hvordan teorien kan være hensiktsmessig å anvende knyttet til denne studien problemstilling (Hunter, 2004, s. 179).

2.1 *Bourdies teoretiske rammeverk*

Selv opplevde jeg Bourdieus teori som svært omfattende og uforståelig til å begynne med. Det var mange ord og begreper som krevde en dypere innsikt før jeg forsto Bourdieus teori som en helhet. Jeg vil følgende presentere Bourdieus teori og de begrepene han anvender. Videre vil jeg fordype meg i begrepene jeg anser som mest relevant tilknyttet denne studien.

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog som var en av de mest betydningsfulle forskerne i det 20. århundre. Han bidro til et mangfold av diskusjoner omkring globalisering, sosial ulikhet og kjønnsforhold (Wilken, 2008, s. 7). Hans samfunnskritiske verk blir stadig tatt i bruk som et utgangspunkt for ulike diskusjoner, og kan oppleves som svært komplekst og flertydig. Årsaken er at han utviklet og utfoldet ulike begreper og teoretiske posisjoner ved å gjentatte ganger vende tilbake til de samme begrepene fra nye vinkler (Wilken, 2008, s. 7). Begrepene som senere vil bli presentert vil derfor ikke være hensiktsmessig å generalisere. Dette da Bourdieu ønsket at begrepene skulle bidra som et hjelpemiddel til refleksjon i forbindelse med empirisk forskning. Selv om Bourdieu har anvendt sine begreper i en sammenheng, vil jeg få muligheten til å anvende de i denne studiens sammenheng. Dette vil gi begrepene til Bourdieu en videreutvikling, noe han ønsket. Begrepene vil bli anvendt som et redskap etter hvor man skal lete, fremfor hva man skal lete etter (Wilken, 2008, s. 8).

Pierre Bourdieu fokuserte på å belyse makt og dominans i samfunnet, og hvordan ulike strukturer er med på å styre våre tanker og handlinger (Aakvaag, 2008, s. 148). Bourdieu mener mennesker alltid inngår i en form for sosial relasjon, selv dersom relasjonen er en eksklusjon. I tillegg vil alle mennesker alltid inngå i et samfunn som vil være lagvis inndelt, eller hierarkisk ordnet på en eller annen måte (Wilken, 2008, s. 9). Gjennom sin tid anvendte og utviklet Bourdieu en rekke ulike begreper som vil kunne berike denne studien. Disse er *habitus*, *felt*, *kapital*, *doxa*, *symbolsk vold* og *illusio* (Wilken, 2008, s. 47; Appelrouth & Edles, 2021, s. 674).

For å belyse studiens problemstilling vil jeg anvende Bourdieus begreper jeg anser som mest relevante. Det er av den grunn bare deler av Bourdieu sin teori som presenteres, men det utelukker ikke muligheten til å anvende andre begreper Bourdieu tar for seg. Begrepene jeg betrakter som sentrale for å analysere elevers forståelse av evner er *habitus*, *felt*, *doxa* og *kapital*. Da begrepene ikke egner seg å gi en klar definisjon, vil de anvendes som et hjelpemiddel sammen med empirien som utvikles (Wilken, 2008, s. 7).

2.1.1 Habitus

Pierre Bourdieu er ikke den første som benytter begrepet «*habitus*». Likevel vil Bourdieu sin fortolkning av dette begrepet være preget av hvordan han har valgt å

anvende det. Habitusbegrepet kan spores helt tilbake til Aristoteles, og er en oversettelse av Aristoteles sitt hexis-begrep. Bourdieu praktiserer også dette begrepet et fåtall ganger, men velger å ta mest utgangspunkt i Panofsky når han forsøker å forklare sin forståelse av habitus (Wilken, 2008, s. 35). Bourdieu fortolker habitus som et kulturbegrep som fremhever dynamiske relasjoner mellom individer og det sosiale (Wilken, 2008, s. 36). Begrepet bærer preg av å være dynamisk, da det blir formet av konkret empirisk teori (Wilken, 2008, s. 31). Det refereres til både individers mentale disposisjon, erfaringenes kroppslige forankringer og sosial forankring (Wilken, 2008, s. 36). Habitus er preget av historiske relasjoner som er nedfelt i individet i form av mentale og kroppslige skjema (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 34). Habitus virker i det indre hos individet, og er det prinsippet som dyrker strategier som gjør individet i stand til å møte ulike situasjoner (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 35).

Habitus forholder seg til det individet gjør, med utgangspunkt i deres forståelse av situasjonen de befinner seg i. Det kan knyttes til hvordan kultur internaliseres i individet og hvordan det naturliggjør deres forståelse og handlinger. Begrepet vil derfor fokusere på to prosesser som interagerer samtidig. Dette er altså individets tilegnelse av kunnskap som gjør de i stand til å handle meningsfullt, og individets omsetting av denne tilegnede kunnskapen til en praktisk handling (Wilken, 2008, s. 36). Dette er verken regelbundet eller automatisk da det sosiale livet bærer preg av improvisasjon og uforutsigbarhet. Habitus vil likevel ligge til grunn for hvordan en oppfatter, forstår og av den grunn handler i gitte situasjoner (Wilken, 2008, s. 37).

Habitus er et resultat og et produkt av sosialisering, og særlig da den tidlige sosialiseringen som foregår. Det tilegnes en forståelse om hva som for eksempel oppfattes som riktig og galt, bra og dårlig, mulig og umulig. Habitus sies å være en kroppstilstand, og ikke en sinnstilstand. Dette da habitus er tilegnet, men at tilegnelsesprosessen er glemt eller fortrenget. Det betyr at det sosiale er i kroppen, og har betydning for endring og praksis (Wilken, 2008, s. 37). Det innebærer at en husker med kroppen, noe som blir omtalt som «ryggmargskunnskap». Det er ubevisste handlinger, valg og faktorer man har i gitte situasjoner. Dette betyr i grunn at kroppen formes av habitus, og at kroppen uttrykker habitus (Wilken, 2008, s. 37).

Habitus er preget av å være både individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Den er individuell fordi den representerer individets tidligere erfaringer og unike historier, og personliggjør det sosiale. Habitus er kollektiv da den tilegnes i et sosialt miljø ved en form for fellesskap og felles forståelse (Wilken, 2008, s. 37). Ved at habitus er samfunnsmessig lar den individer forstå og akseptere ulikheter i samfunnet, og ta dem for gitt. Det er viktig å bemerke seg at habitus ikke nødvendigvis er sammenhengende eller harmonisk. Habitus reflekterer menneskers sosiale historier, og disse trenger ikke være velordnet eller uproblematiske (Wilken, 2008, s. 38).

En forandring i habitus krever en forandring i ytre omgivelser. Denne forandringen forekommer ikke automatisk og krever både sosial forankring, og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø. Denne forandringen er ingen rask prosess og ei heller uproblematiske, men kan likevel forekomme (Wilken, 2008, s. 38). Habitus er likevel ifølge Bourdieu, det som dyrker strategier som gjør individer kapable til å møte og forholde seg til ulike situasjoner (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 35).

Bourdieu hevder at det eksisterer en form for en felles stil. Dette innebærer at personer av samme sosiale klasse vil kunne ha en felles forståelse av hva som betegner og forventes av den tilværelsen de befinner seg i (Wilken, 2008, s. 58). Det betyr at elever av samme klasse i en kroppsøvningsundervisning vil kunne ha en felles forståelse om hva som forventes av dem. De vil også kunne utvikle en felles forståelse om hva som er passende og upassende i kroppsøvningsundervisningen.

2.1.1.1. Habitus i feltet

Etter en gjennomgang av teorien ser vi at habitus blir omtalt som «ryggmargskunnskap» (Wilken, 2008, s. 37). Hver enkelt elev besitter hver sin individuelle habitus som er nedfelt i eleven selv. Denne trenger de ikke nødvendigvis å huske. Grunnen til dette er at hver enkelt elev bærer preg av en ulik sosialisering i oppveksten. Elevene har tilegnet seg hver sin habitus i form av tidligere erfaringer og internaliseringer. Sannsynligvis har et flertall av elevene gått i samme klasse hele barneskolen. Dette tyder på at elevene har hatt samme kroppsøvningsundervisning, med så og si samme elever hele veien. Habitus tilegnes ved gjentatte erfaringer og tilegnelse av kunnskap (Wilken, 2008, s. 37). Ved å delta i samme kroppsøvningsundervisning gjentatte ganger, vil det være mulig for elevene å utvikle en

viss felles forståelse av hva som forventes av dem. Elevene kan utvikle en kollektiv habitus ved et fellesskap og felles forståelse i det sosiale miljøet, kroppsøvningsfaget. Dette medfører at det kan oppleves enklere for elevene å handle på måter som oppleves som mer naturlige for dem. Likevel vil det være mulig at elevene handler på en særegen måte, uavhengig av situasjonen de befinner seg i. Dette nettopp fordi hver enkelt elev besitter en individuell habitus.

2.1.2 Felt

Habitus tar utgangspunkt i bakgrunnen og beskrivelsen for individets praksis, men hvilken praksis blir ikke presisert. Her vil det derfor være naturlig å se hvor denne praksisen utspiller seg. For å få til dette vil Bourdieus feltbegrep være vesentlig. Bourdieu beskriver feltet som de sosiale rammene der praksis foregår (Wilken, 2008, s. 38). Feltet er sammensatt av relasjoner mellom posisjoner som er forankret i visse former for makt og kapital (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 34). Individene deltar, ifølge Bourdieu, i ulike sosiale kamper. Dette er kamper om innflytelse og makt, og er et av kriteriene til Bourdieu for å kunne definere felt. Man må kunne påvise at det er noe individene finner det verdt å kjempe om, eller kjempe for (Wilken, 2008, s. 39). Feltet opererer som et spillerom som bare eksisterer dersom det er spillere til stede som velger å delta (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 36).

Feltet er de ulike sosiale arenaene vi opptrer på eller i. Et felt blir konstruert hierarkisk innenfor et sosialt system, der det kjempes om sosial, økonomisk og kulturell kapital. Denne kapitalen er med på å rangere individene innenfor det gitte feltet de befinner seg i eller appellerer til. Det er viktig å være oppmerksom på at hvert enkelt felt er ulikt, og at premissene og kampene i ett felt ikke bestemmer kampene i et annet felt (Wilken, 2008, s. 40). En kamp i ett felt vil derimot kunne berike individet med egenskaper og former for kapital som vil kunne være med på å påvirke en kamp i et annet felt. Individene må likevel oppleve at det er noe det er verdt å kjempe om (Wilken, 2008, s. 39).

Feltet er ikke ment å referere til faktiske og reelle inndelinger av et samfunn. Feltet refererer til relasjoner mellom de som deltar i kamper om kapital. Feltbegrepet er et analytisk begrep som vil kunne anvendes for å systematisere de ulike sosiale kampene som oppstår. Dette om de ulike formene for kapital som foregår innenfor rammen av et

sosialt system (Wilken, 2008, s. 40). Feltet er ulike sosiale arenaer der handling foregår.

Alle felt er strukturert likt, men organisert rundt ulike former for kapital. Dette innebærer at en kan ha en høy sosial posisjon i ett felt, men en lavere posisjon i ett annet felt. De fleste har et utvalg av ulike kapitalformer, men en som vil være dominerende (Wilken, 2008, s. 41). Dette kan være årsaken til at noen har en dominerende posisjon i ett felt, mens en lavere posisjon i et annet felt da det vedsettes ulik kapital.

Det er ikke mulig å delta i et felt dersom en ikke aksepterer de spillene som allerede er i gang. Det vil også være krevende å delta dersom individets kapital ikke blir akseptert og ansett som gyldig blant de allerede eksisterende deltagerne (Wilken, 2008, s. 41). Hvert eneste felt blir og er definert av noen helt sentrale spilleregler. Disse spillereglene må aksepteres av spillerne som deltar i feltet. Dette fører oss videre til Bourdieu sitt neste begrep, nemlig *doxa* (Wilken, 2008, s. 42).

2.1.2.1. Felt i feltet

Feltet det tas utgangspunkt i vil være elevenes kroppsøvningsundervisning. Dette feltet vil bestå av sosiale relasjoner mellom utdanningsmyndighetene og læreplanverket, kroppsøvningslæreren og elevene som selv deltar i undervisningen. Hvilke handlinger skjer og foregår innenfor disse rammene? Dette feltet er et spesifikt og begrenset felt innenfor en stor sosial arena, nemlig skolen. Kroppsøvningsfeltet vil kunne bli påvirket av andre felt som foregår i og utenfor skolen. Som nevnt tidligere vil en kamp i ett felt kunne medføre at individet tilegner seg egenskaper og former for kapital som vil kunne motivere individet til å delta i kamper på andre felt. Dersom elevene ikke aksepterer de spillereglene som er tillagt dette feltet, er de ifølge Bourdieu, ikke en del av feltet (Wilken, 2008, s. 43).

2.1.3 Doxa

Bourdieu presenterer et felts doxa som noen grunnleggende regler. Disse reglene må spillerne som deltar i det gitte feltet akseptere (Wilken, 2008, s. 42). Begrepet hentet han fra Husserl som anvendte doxa om de grunninnstillingene som får et menneske til å betrakte fenomener i naturen som selvvalgte, og derfor tatt for gitt (Wilken, 2008, s.

43). Bourdieu presenterer doxa som de reglene som ikke er uttalt, og ikke diskuterbare innenfor det gitte feltet. Befinner du deg derimot utenfor feltet, vil doxaen både kunne problematiseres og diskuteres. Personene som deltar i feltet må forholde seg til feltets doxa for at kampen skal være meningsfulle (Wilken, 2008, s. 43). Dersom de grunnleggende reglene ikke aksepteres innenfor det gitte feltet, vil det ikke være mulig å ta del i kampene som kjempes. Bourdieu presiserer likevel at det er rom for å være uenig (Wilken, 2008, s. 43).

2.1.3.1. Doxa i feltet

Feltet i denne studien er kroppsøvningsundervisningen. Her vil elevene være i relasjon til hverandre gjennom samhandling, aktiviteter og spill. Doxa vil være de reglene som ligger til grunn for å bli akseptert i kroppsøvningsundervisningen. Feltets doxa vil altså være med på å bestemme hvilken kapital som dominerer og verdsettes for å ha gode evner i kroppsøvingsfaget. Maktkampene i feltet vil være sentrale for å se hvilke spilleregler som ligger til grunn.

2.1.4 Kapital

Bourdieu mener at feltet domineres av kamper som skal kjempes mellom individene. Bourdieu presenterer et sentralt begrep for denne studien, nemlig kapital. Kapital viser til hva det skal kjempes om i disse kampene som utspiller seg i feltet. Individuer og grupper kjemper riktig nok om å tilegne seg mer kapital (Aakvaag, 2008, s. 152).

Bourdieu hentet inspirasjon fra Karl Marx og hans teori om at tilgang til makt bestemmes av tilgangen til materiell *kapital*. Videre kombinerte han Karl Marx sin forståelse av sammenhengen mellom makt og kapital, og Max Webers distinksjon mellom makt og status. Ut ifra dette benyttet Bourdieu kapitalbegrepet fra Karl Marx og formidlet at det finnes flere ulike kapitalformer som vil gi ulike former for makt i et samfunn (Wilken, 2008, s. 39). Ifølge Bourdieu er all sosial samhandling med andre et spill om å tilegne seg mest mulig kapital. Individuer tar i bruk den kapitalen de allerede besitter, i et forsøk på å tilegne seg mer kapital (Aakvaag, 2008, s. 152). Bourdieu presenterer og skiller grovt mellom tre ulike former for kapital som presenteres videre. Dette er en kulturell kapital, økonomisk kapital og sosial kapital (Wilken, 2008, s. 39). Overordnet for disse tre kapitalformene har vi en symbolsk kapital som viser evnen til å utnytte de andre formene for kapital (Wilken, 2008, s. 39). De ulike kapitalformene

er med på å variere i hierarkiet i ulike felt, og viser til at spillet som foregår i feltet ikke er tilfeldig (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 83; Wilken, 2008, s. 39). Kapital og feltet henger derfor tett sammen.

Kapital som gir mer tilgang til makt innenfor større sosiale systemer er mer verdsatt enn kapital som gir tilgang til ære, prestisje og makt i ett gitt felt (Wilken, 2008, s. 40). Alle deltar i kamper om kapital i flere ulike felt på samme tid. De fleste har en dominerende kapital, men et utvalg av flere ulike kapitalformer som tas i bruk i sosiale kamper. En kapital vil kunne være mer verdt i en sosial situasjon enn en annen. Det vil derfor kunne være varierende hvem som er overordnet og underordnet i de ulike feltene. Noen vil kunne veksle på kapitalen de besitter, men dette vil ikke alltid være uproblematisk og ideelt (Wilken, 2008, s. 41). Dersom det skal veksles på kapital vil kapitalens relevans være sentralt som byttmiddel i forhold til det konkrete feltet. Det er verdt å merke seg at alle individer alltid er bundet av sin habitus. Dette vil ha betydning for hvilke muligheter de ser for å veksle mellom sin egen kapital (Wilken, 2008, s. 42).

Begrepet kulturell kapital ble først utledet som en hypotese for å forsøke og forklare elevers ulike skoleresultateter fra ulike sosiale klasser (Bourdieu, 1986, s. 243). Kulturell kapital blir referert til som legitim kunnskap, utdanning og kompetanse (Wilken, 2008, s. 39). Denne kompetansen kan bli omsatt til en ressurs i en sosial sammenheng. Kulturell kapital som omsettes i familien vil være mer verdifull enn den kulturelle kapitalen som omsettes i skolen. Desto mer kulturell kapital individet tilegner seg gjennom familierelasjoner og primærsosialisering, desto mer vil de være i stand til å akkumulere kulturell kapital i en utdanningssituasjon (Wilken, 2008, s. 56).

Den kulturelle kapitalen kan deles inn i tre ulike former. Det skilles mellom en kroppsliggjort tilstand, objektiv tilstand og institusjonalisert tilstand (Bourdieu, 1986, s. 243). Den kroppsliggjorte kapitalen er en form for varige disposisjoner i kropp og bevisstheten. Det er ytre rikdom som er konvertert til en integrert del av personen selv. Tilegnelse av denne formen for kapital tar tid, og det krever at tiden investeres personlig (Bourdieu, 1986, s. 244). Den kroppsliggjorte kapitalen vil etter hvert bli en integrert del av personen og vil derfor være å anse som en habitus. Den kan tilegnes uten en bevisst innprenting, og kan foregå helt ubevisst (Bourdieu, 1986, s. 245). Den

objektive tilstanden eksisterer i form av materielle goder. Dette kan være i form av bøker, musikk instrumenter og malerier. Disse godene kan overføres til andre individer i form av å overføre det juridiske eierskapet. Den kroppsliggjorte tilstanden er nødvendig for å forstå hvordan disse materielle godene fungerer. Dette eksisterer ikke i godet selv og blir ikke overført ved eierskapsbytte. Det kreves en individuell trening av individet som overtar godet (Bourdieu, 1986, s. 246). Den institusjonaliserte tilstanden tar utgangspunkt i kvalifikasjoner i form av utdanning (Bourdieu, 1986, s. 247).

Den kulturelle kapitalen er med på å bestemme hva en person liker, ikke liker, snakker om, fører seg og lignende (Wilken, 2008, s. 56). Ifølge Hovdenak (2007) kan den kulturelle kapitalen være evnen til muntlige og skriftlige uttrykksmåter. For at den skal anses som betydningsfull i en sosial kontekst må den bli tillagt en verdi. Bourdieu skiller mellom en ervervet kapital og en arvet kapital. En arvet kapital tilegnes gjennom familien og familierelasjoner, mens en ervervet kapital er tillært gjennom et utdanningssystem (Hovdenak, 2007, s. 57).

Ved en økonomisk kapital vil det kunne være naturlig for mange å forbinde det med penger. Bourdieu gjør også dette og refererer til en økonomisk kapital som rikdom (Hunter, 2004, s. 178). Dette vil være en relativt synlig faktor som gjør det enkelt å skille mennesker fra hverandre. Den økonomiske kapitalen vil kunne være med på å begrense mulighetene til et individ. Dette knyttet opp mot ressurser og valg av interesser. Den består i hovedsak av tilgang på økonomiske verdier, penger eller andre verdier som kan omsettes i penger (Hovdenak, 2007, s. 57). Bourdieu forklarer i liten grad økonomisk kapital utover dette.

Begrepet sosial kapital vokste frem som et behov for å identifisere prinsippet for sosiale effekter (Bourdieu, 1986, s. 248). Sosial kapital blir presentert som familierelasjoner, nettverk og forbindelser (Wilken, 2008, s. 39). Den sosiale kapitalen er det individet tilegner seg gjennom sosiale interaksjoner, forbindelser og det nettverket de er en del av. Det vil være mulig å øke profitteringen på den sosiale kapitalen med mengder av kulturell og økonomisk kapital (Wilken, 2008, s. 56).

Relasjoner kan bli sosialt instituert gjennom bruk av et felles navn, i dette tilfelle en felles skoleklasse. I tillegg vil instituerte handlinger som er lagd for å forme og informere de som deltar, styrke relasjonene. Relasjonene blir utøvd, opprettholdt og styrket gjennom materielle eller symbolske bytter. Størrelsen av den sosiale kapitalen individet innehar vil være avhengig av størrelsen på nettverket individet klarer å mobilisere. Volumet av den økonomiske og kulturelle kapitalen en person besitter gjennom de relasjonene en er knyttet til, vil også påvirke den sosiale kapitalen (Bourdieu, 1986, s. 249). Individer som får tilgang til goder eller oppnår noe gjennom de relasjonene de er en del av, har sosial kapital (Schiefløe, 2003, s. 376).

2.1.4.1. Kapital i feltet

Hvilken kapital som verdsettes avhenger av det feltet elevene opererer i. Hvilken kapital vil verdsettes og fremstå som mest verdifull i kroppsøvfingsfaget? Et utvalg av de ulike presenterte kapitalene vil utgjøre det som verdsettes i feltet. Hvilken kapital som blir ansett som mest verdifull vil kunne variere fra skoleklasse til skoleklasse. Dette da elevenes felles utviklede doxa vil kunne være ulik andre skoleklasser. Elevene som opererer i samme felt over en lengre periode vil kunne utvikle en felles forståelse om hva som verdsettes i deres kroppsøvfingsundervisning.

Den kulturelle kapitalen sies å være evnen til å muntlig og skriftlig uttrykke seg (Hovdenak, 2007, s. 57). Ser vi dette i tråd med kroppsøvfingsfagets kompetansemål vil dette være relevant. Denne kapitalen kan enten være arvet eller tillært gjennom kroppsøvfingsundervisningen. Hver enkelt elev må investere tid til dette, og elevene er de som tillegger den kulturelle kapitalen verdi. Den kulturelle kapitalen vil kunne komme til syne ved hvilke erfaringer og kompetanse elevene bringer med seg. Med utgangspunkt i en friluftstur vil håndtering av utstyr og deres erfaring og kompetanse med dette kunne fremme deres posisjon i det gitte feltet. Det er likevel viktig å bemerke seg at den kulturelle kapitalen kan erverves og tilegnes i kroppsøvfingsundervisningen.

Den økonomiske kapitalen til elevene vil kunne komme til syne ved for eksempel bruk av klær og utstyr i kroppsøvfingsundervisningen. Dette kan være materielle goder elevene har tilgang på gjennom familiens ressurser (Appelrouth & Edles, 2021, s. 677). Hva elevene har på, eller hva elevene har kunnskap i vil kunne være knyttet opp

mot økonomisk kapital. Dersom elevene skal ha sykkel dag kan det være mulig å se hvem som klarer å balansere seg på sykkel og hvem som ikke klarer dette. Dersom de klarer det vil det kunne knyttes til elevenes erfaringer med sykkel, og det kan derfor antas at elevene har eid/eier en sykkel som de har øvd med. De som ikke klarer å balansere seg på sykkel kan antas at ikke har eid/eier en sykkel. Dette kan derfor settes i lys med familiens ressurser og materielle goder.

Den sosiale kapitalen i kroppsøvningsundervisningen viser til hvilke ressurser en elev i klassen besitter. Relasjonene mellom elevene i klassen blir sosialt instituert gjennom deres felles navn på klassen. Elevens relasjoner og forbindelser vil kunne anvendes i kroppsøvningsundervisningen for å opparbeide seg mer makt.

2.1.5 Kritikk av Bourdieu

Selv om Bourdieus teoretiske rammeverk anvendes som teorigrunnlag for denne studien, er det viktig å stille seg noe kritisk til hans verk. Bourdieu har gitt et stort bidrag til sosiologisk teori, men noen av hans elementer kan oppfattes som noe problematiske (Aakvaag, 2008, s. 166). Diskusjoner og refleksjoner omkring Bourdieus teori er knyttet til spenningen mellom teori og praksis (Aakvaag, 2008, s. 170).

Bourdieu hevder alt underbygges av sosiale tilhørighetsforhold, og at det derfor ikke eksisterer individualiteter (Wilken, 2008, s. 51). Bourdieu vektlegger strukturer mer enn individene selv. Menneskers individuelle valg og individualisering er ikke til stede i Bourdieu sin fremstilling. Det blir i liten grad vektlagt at individer har mulighet til å styre egne liv. Individer blir styrt av det samfunnet de lever i og det er lite rom for å bevege seg utenfor dette (Wilken, 2008, s. 51). Bourdieu kan som følge av dette kritiseres for å være for strukturorientert (Aakvaag, 2008, s. 168).

En stor andel av forskningen til Bourdieu tar utgangspunkt i det franske samfunnet. Teorien hans kan derfor kritiseres for å bære preg av en lav overføringsverdi til andre samfunn. Dette da Frankrike domineres av en hierarkisk kultur (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 246). Det vil av den grunn kunne være problematisk å anvende deler av Bourdieu sin forskning, da sammenligningsgrunnlaget over samfunnets struktur blir for ulikt.

En stor andel av forskningen til Bourdieu ble gjennomført på 1970-tallet, og kan av den grunn oppfattes som noe utdatert i dag (Aakvaag, 2008, s. 149). Samfunnet på 1970-tallet er ikke sammenlignbart med samfunnet i dag. Forskjellene mellom tidsperiodene og samfunnet vil kunne gjøre det problematisk å overføre alle Bourdieus tanker. Likevel vil deler av forskningen til Bourdieu være relevant, og kan knyttes opp mot dagens samfunn.

3. Metode

I det følgende kapitlet skal jeg gjøre rede for ulike metodiske valg som er tatt i forbindelse med denne studien. For å fremskaffe ny kunnskap og etterprøve kunnskapen er det hensiktsmessig å anvende ulike metoder (Dalland, 2020, s. 53). Denne studiens problemstilling vil være styrende for hvilken metode som er valgt og vil belyses videre i dette kapitlet.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Den vitenskapsteoretiske forankringen som anvendes vil ha betydning for hva slags informasjon det søkes etter. Den vil være med på å danne et utgangspunkt for den forståelsen som utvikles (Thagaard, 2018, s. 33). Av den grunn vil det være vesentlig å reflektere over eget ståsted og vitenskapsteoretisk forankring. Jeg har valgt å plassere denne studien innenfor et humanistisk vitenskapssyn. Ved et humanistisk vitenskapssyn er det mennesket og menneskeskapte fenomener som er i fokus og blir studert (Dalland, 2020, s. 41). Dette vitenskapssynet har som formål å forstå fremfor å forklare (Dalland, 2020, s. 47). Et humanistisk vitenskapssyn vil derfor være relevant for denne studien da oppgavens problemstilling viser til det å forstå hvordan elever oppfatter evner i kroppsøvningsfaget. Det skilles mellom ulike tilnæringer innenfor humanvitenskapen. I denne studien vil en hermeneutisk tilnærming bli anvendt.

3.1.1 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk kan beskrives som fortolkningslære med mål om å forsøke å finne frem til en mening om noe, eller forsøke å forstå noe som i utgangspunktet er uklart (Dalland, 2020, s. 48). Ved en hermeneutisk tilnærming vil fokuset være å fortolke elevenes fortellinger. Dette ved å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som er helt åpenbart. Hermeneutikken tar utgangspunkt i at det eksisterer mer enn bare én sannhet, og at et fenomen kan tolkes på flere, og ulike plan. Det er verdt å påpeke at mening bare kan bli forstått i lys av den sammenhengen som studeres (Thagaard, 2018, s. 37). Dette medfører at for å forstå de ulike delene ved en hendelse eller situasjon, er det viktig å se det i lys av en helhet.

En hermeneutisk tilnærming knyttes til studier av menneskers handlinger, opplevelser og erfaringer (Brottveit, 2018, s. 29). I denne studien vil jeg undersøke hvordan elever forstår evner i kroppsøvningsfaget, og en hermeneutisk tilnærming vil være et godt grunnlag for å oppnå dette. Formålet vil være å få elevenes perspektiv på hvordan evner i kroppsøvningsfaget forstås. En hermeneutisk tilnærming viser til at det er viktig å se delene i en sammenheng før mening kan forstås. I dette tilfellet vil observasjoner av kroppsøvningsundervisninger være et godt utgangspunkt for å observere elevene og deres holdninger, kommentarer og framferd i en helhetlig sammenheng. Ved intervju vil det være mulig å fordype seg i de delene det ønskes mer kunnskap om. Elevene vil kunne forstå evner ulikt, og en hermeneutisk tilnærming vil derfor være gunstig da den underbygger at det ikke er ett svar på studiens problemstilling, men ulike tolkninger. Målet ved å anvende en hermeneutisk tilnærming er å komme frem til nye forståelser, ikke forklare et fenomen (Brottveit, 2018, s. 35).

Ved en hermeneutisk fortolkningsprosess vil jeg som forsker i første omgang forsøke å få en forståelse av «teksten». Teksten i denne studien vil være transkriberinger av intervjuer som er gjennomført. Min forståelse av disse transkriberingene vil være avgjørende for hvordan jeg tolker intervjuene og elevenes informasjon. På bakgrunn av min forståelse knyttet til transkriberingene vil jeg forsøke å utlede transkriberingenes mening på min måte. Dette vil være preget av mine fortolkninger av elevenes utsagn i intervjuene. Brottveit (2018) skriver at hensikten med dette er å skape en mening med det som er undersøkt (Brottveit, 2018, s. 34). Mine forståelser og fortolkninger av elevenes utsagn vil bli presentert som et forskningsresultat. Disse resultatene vil kunne bringe frem ny kunnskap, eller supplere tidligere funn rundt samme tema (Brottveit, 2018, s. 35). Jeg vil ikke tolke transkriberingene helt uavhengig, men i tråd med Bourdieu sin teori som er valgt som grunnlag for denne studien (Wilken, 2008, s. 7).

3.2 Valg av kvalitativ forskning

Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det er relevant å foreta en kvalitativ metode dersom problemstillingen inneholder et «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 135). I denne studien var valget av kvalitativ metode hensiktsmessig, da den har som formål å se på *hvordan* elever forstår evner i kroppsøvningsfaget. En kvalitativ

tilnærming vil egne seg for å utvikle en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018, s. 11). Metoden søker etter å fange opp meninger og opplevelser som verken kan tallfestes eller måles (Dalland, 2020, s. 53). Dette i tråd med et humanistisk vitenskapssyn der mennesket og menneskeskapte fenomener er i fokus (Dalland, 2020, s. 41).

En kvalitativ metode egner seg å anvende da denne studien kan omfatte sensitive emner i form av følelsesmessige erfaringer og beskrivelser fra elevene. Dette medfører at jeg kan følge opp elevenes fortellinger og vise forståelse, empati og nysgjerrighet for det de deler. Thagaard (2018) fremhever at valg av kvalitativ metode egner seg dersom studien innbefatter temaer det er lite forskning på fra tidligere (Thagaard, 2018, s. 12). Fra kapittel 1.3 ser vi at det er forsket lite på elevers perspektiv på evner i kroppsøvfingsfaget. En stor andel av den tidligere forskningen viser til studier utenfor Norge, noe som gjør det interessant å forske på dette. Det er også lite forskning knyttet til reviderte læreplan (Evans, 2004, s. 97; Hay & Macdonald, 2010, s. 1; Lee et al., 1995, s. 384; Xiang, 2002, s. 101; Xiang et al., 2006, s. 185, Hunter, 2004, s. 180).

Empirisk data er innhentet gjennom deltagende observasjoner og semistrukturerte intervjuer (Thagaard, 2018, s. 63; Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Studien vil være preget av nær kontakt mellom meg som forsker og elevene som deltar. Dette grunnet metodene som er anvendt. Ved en humanistisk forankring og hermeneutisk tilnærming vil en kvalitativ metode være gunstig da den belyser forståelsen av sosiale fenomener, og fremhever prosesser og meninger (Thagaard, 2018, s. 27).

Observasjoner vil kunne gi et innblikk i hvordan deltagerne forholder seg til hverandre og hvordan de verbale uttrykksformene preger kommunikasjonen og handling.

Intervjuer vil bidra til å opparbeide en bredere forståelse av hvordan elevene forstår og reflekterer over og rundt evner i kroppsøvfingsfaget (Thagaard, 2018, s. 11).

3.2.1 Kvalitativ deltagende observasjon

Ved observasjon blir sosiale situasjoner og ulike handlinger elevene utfører, studert. Observasjoner egner seg for å studere samhandling (Thagaard, 2018, s. 63). Ved observasjon kan jeg som forsker bli gjort oppmerksom på hvordan elevene forholder seg til hverandre i ulike sosiale situasjoner. I denne studien tar jeg utgangspunkt i en deltagende observasjon. Ved en deltagende observasjon vil jeg få innsikt i ulike sosiale

situasjoner ved å ta del i aktiviteter, opparbeide kontakt og snakke med elevene i kroppsøvingsundervisningen. Det vil oppstå en kombinasjon av samhandling med elevene og en observasjon av hva de foretar seg (Thagaard, 2018, s. 63).

Ved å delta aktivt vil jeg få mulighet til å etablere en tettere kontakt med elevene og observere ulike sosiale situasjoner, kommentarer og samtaler som oppstår underveis i kroppsøvingsundervisningen. Ved gjennomføring av deltagende observasjoner vil jeg ha ulike feltroller. Feltroller refererer til ulike tilnærminger og etableringer ute i feltet. Dette vil kunne være å delta i all aktivitet og deretter trekke seg tilbake for å reflektere over de inntrykkene som har oppstått (Thagaard, 2018, s. 70). Underveis i de deltagende observasjonene vil det være hensiktsmessig å variere min feltrolle. Jeg vil ha som mål å delta i et utvalg aktiviteter før jeg reserverer meg for å få muligheten til å ta feltnotater, og reflektere over det jeg har observert og hørt. Det vil være viktig å endre feltrollen for å tilpasse meg elevenes respons på min deltagelse. For å mestre dette vil jeg hele veien reflektere over hva slags betydning mitt nærvær har for de elevene jeg observerer. De deltagende observasjonene blir i hovedsak gjennomført for å gjøre meg kjent for og med elevene. De skal kombineres med individuelle intervjuer ved en senere anledning. Det vil derfor ikke være noen form for intervju ved de deltagende observasjonene, men uformelle samtaler for å bli mer kjent og bygge tillit med elevene. Jeg vil få en innsikt i elevenes kroppsøvingsundervisning og få konkrete situasjoner, kommentarer eller aktiviteter å relatere spørsmålene mine til i et senere intervju. Dette vil være en fordel i en eventuell intervjusituasjon for og lettere forstå elevenes fortellinger og eventuelle aktiviteter de refererer til. Det vil også være en fordel da jeg alltid har noe konkret å vende tilbake til dersom samtalen eventuelt stopper opp eller beveger seg over på noe annet. Det er viktig å påpeke at jeg var bevisst over både nærhet, men også avstand til elevene.

3.2.2 Kvalitative forskningsintervju

I denne studien er det innhentet empirisk data gjennom intervju. Intervju anvendes for å innhente informasjon og kunnskap rundt elevenes forståelse av evner i kroppsøvfaget. Dette knyttet til egne erfaringer, opplevelser og refleksjoner. Intervju er en god metode for å tilegne seg kunnskap om menneskers livssituasjon, meninger, opplevelser og holdninger (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17). Ved intervju får jeg muligheten til å konsentrere meg om hvordan elevene

oppfatter ulike situasjoner, begivenheter eller fenomener i eget liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 17).

I litteraturen skilles det mellom ulike utforminger av intervjuer (Thagaard, 2018, s. 90). I denne studien blir det tatt utgangspunkt i en delvis strukturert tilnærming. Ved intervjuer med en delvis struktur er temaene for prosjektet og intervjuet allerede planlagt på forhånd. Likevel vil det være åpent for å bestemme rekkefølgen på temaene underveis i intervjuet. Ved en slik oppbygning vil det være mulig å følge opp elevenes fortellinger, samtidig som det er en plan og oversikt over de temaene jeg ønsker å gjennomgå (Thagaard, 2018, s. 91). En slik struktur på intervjuet vil være relevant da det er barn som skal intervjues. Det vil være viktig å følge opp og vise forståelse for elevenes fortellinger og følelser (Thagaard, 2018, s. 92). Selv om noen av intervju spørsmålene er planlagt, vil noen av elevenes fortellinger kreve at man forfølger disse. Dette kan knyttes til opparbeidelse av tillit der elevene forteller noe jeg opplever er litt sårt, de forteller noe jeg ikke forstår eller noe jeg ønsker å høre mer om. Dersom noen av spørsmålene i intervjuguiden blir utelatt i første omgang vil det være mulig å følge opp noen av elevenes fortellinger og likevel komme tilbake til de planlagte temaene (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28).

Intervjuene vil bli tilrettelagt som ansikt til ansikt situasjon. Det vil være individuelle intervjuer der elevene får muligheten til å være åpen og ærlig uten å være redd for at andre skal høre hva de forteller. Kvale og Brinkmann (2015) hevder at det må etableres en atmosfære som føles trygt for eleven. Dette for at elevene skal kunne snakke fritt om sine erfaringer og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 73). En trygg atmosfære vil kunne forsterkes ved at jeg lytter og viser interesse for det elevene forteller. Dette uavhengig om elevene deler noe som er relevant knyttet til studiens problemstilling eller ikke. Her vil oppbygningen og fordelene ved et semistrukturert intervju være av stor betydning.

Det er viktig å stille seg litt kritisk til elevenes fortellinger. Barn vil kunne komme med motstridende og uforutsigbare svar, bli sjenerte, snakke i koder eller fortelle om det første de tenker (Eide & Winger, 2003, s. 88-89). Barn har også en tendens til å svare det de antar at jeg som forsker ønsker å høre (Thagaard, 2018, s. 82). Det vil derfor være viktig at jeg har en selvrefleksjon og bevissthet omkring min posisjon og

elevenes fortellinger (Eide & Winger, 2003, s. 54). Semistrukturert intervju gir meg muligheten til å stille individuelle oppfølgingsspørsmål, og dermed etablere en dypere forståelse. Observasjonene som er gjennomført i forkant av intervjuene vil kunne oppleves som en trygghet for elevene. De har sett meg som intervjuer tidligere, og jeg har observert hva de har gjennomført i kroppsvingsundervisningene. Dette vil kunne ufarliggjøre meg ovenfor elevene, og være en fordel for en god start og god flyt i samtalen i intervjuene.

3.3 Datainnsamling

Før datainnsamlingen kunne gjennomføres ble prosjektet meldt inn til Sikt. Dette ble gjort for å få en vurdering av personopplysninger studien inkluderer (Sikt, u.å). På bakgrunn av lydopptak og elevenes alder var dette nødvendig og pålagt. I søknaden ble det lagt ved en grundig beskrivelse av prosjektet, og informasjonsskriv med tilhørende samtykkeerklæring til rektor (vedlegg 1), lærere (vedlegg 2), foresatte (vedlegg 3) og elevene (vedlegg 4). I tillegg ble studiens intervjuguide (vedlegg 5) lagt ved.

Prosjektet ble godkjent av Sikt 17. oktober 2022 (vedlegg 6). Grunnet retningslinjer knyttet til elevens alder og deres manglende samtykkekompetanse ble prosjektet også innmeldt til NIHs etiske komite for godkjenning (Norges idrettshøgskole, 2020, s. 2). Prosjektet ble vurdert som etisk forsvarlig og godkjent av NIHs etiske komite 3. oktober 2022 (vedlegg 8).

Grunnet endring av prosjektleder var det nødvendig å sende inn en endringsmelding til Sikt og til NIHs etiske komite. Denne endringen ble godkjent av Sikt 27. januar 2023 (vedlegg 7) og av NIHs etiske komite 20. februar 2023 (vedlegg 9).

3.3.1 Utvalg

En kvalitativ studie kjennetegnes ofte av et begrenset antall deltagere, med en utvelgelsesprosess som etterstreber å besvare problemstillingen best mulig (Thagaard, 2018, s. 54). Knyttet til utvelgelse for observasjon skriver Fangen (2010) at det ikke er noen fast prosedyre, men en naturlig prosess ettersom tilnærmingen til feltet utvikler seg (Fangen, 2010, s. 52). I dette forskningsprosjektet vil det representerte utvalget være elever i 5. og 6. klasse på barneskolen. Det var ingen fast prosedyre for denne

utvelgelsen, men den bar preg av min interesse og erfaring, og barns rett til og fritt uttrykke sine synspunkter og retten til å bli hørt (De forente nasjoner, 1989, s. 13). Alderen på elevene ble likevel strategisk valgt. Det var ønskelig med elever i en viss alder som har hatt flere år med erfaring fra kroppsøvingsfaget. I tillegg ville denne aldersgruppen ha lenger erfaring med å dele kunnskap, og i større grad reflektere rundt spørsmål som stilles.

I samråd med lærer ble det avtalt at læreren skulle velge ut et utvalg av elever som skulle få muligheten til å delta på intervju. Dette ut ifra hvem som hadde gitt samtykke til å bli intervjuet. Utvalget til intervjuet baserte seg på et systematisk utvalg av elever med ulike egenskaper og kvalifikasjoner (Thagaard, 2018, s. 54). Læreren fikk beskjed om at det var ønskelig med elever med og fra forskjellig bevegelsesbakgrunn. Elevens lærer skulle ta dette valget basert på sin kjennskap til elevene. Kriteriene læreren fikk som måtte dekkes i utvalget var at det var ønskelig med elever som både syntes kroppsøvingsfaget er interessant og de som ikke syntes det er like interessant. Det var også ønskelig med elever som drev med noe aktivt på fritiden, og de som ikke gjorde det. Disse kriteriene ble etterspurt da det var ønskelig med et stort og variert utvalg. Dette med et spenn i elevens erfaring og oppfattelse av det å være i aktivitet i kroppsøvingsfaget.

Utvalget knyttet til observasjon besto av fire ulike klasser, likt fordelt på 5. og 6. trinn på barneskolen. Utvalget til intervju besto av ni elever. Det var flere som samtykket til å bli intervjuet, men utvalget var begrenset. Thagaard (2018) viser til at tid og ressurser setter begrensninger for størrelsen på et utvalg. Desto større utvalg, desto større og mer omfattende analyser. Det blir ofte referert til et metningspunkt. Dette viser til at flere deltagere ikke nødvendigvis gir noe ytterligere forståelse av det som studeres (Thagaard, 2018, s. 59). Det ble av den grunn intervjuet ni elever da det ikke viste seg å gi noe ytterligere informasjon enn det som kom frem i tidligere intervjuer.

3.3.1.1. Presentasjon av utvalget

Presentasjon av de ni elevene som er intervjuet blir gjort for å gi dem en plass i denne studien. Her vil en få muligheten til å få et innblikk i hvem disse elevene er når resultatene blir presentert og diskutert. Elevenes alder, fritidsinteresser, og tanker om kroppsøvingsfaget vil bli lagt frem.

Filip

Filip er 11 år, liker å spille, tegne og gjøre litt forskjellig på fritiden. Han liker også å hjelpe mamma og pappa med maten. Han spiller håndball og går på ski. Når det ikke er skisesong så sykler han. Dette gjør han også hjemme på fritiden og i vinterhalvåret sammen med pappa. Syklingen er egentlig det han satser på. Mamma og pappa har også selv vært svær aktive i sine yngre dager. For Filip er kroppsøvingfaget et av hans favorittfag.

Jørgen

Jørgen er 11 år, liker å spille piano og tegne på fritiden. Har spilt litt håndball, tennis, basketball og litt fotball tidligere. Han liker kroppsøvingfaget fordi han kan trene kroppen sin.

Anders

Anders er 11 år, liker å game og se på YouTube på fritiden. Han har spilt fotball og håndball tidligere, men sluttet da han ikke syntes det var så gøy. I tillegg følte han seg ikke like god som de andre. Han liker kroppsøvingfaget godt.

Ida

Ida er 10 år, holder på med hest og fotball på fritiden. Liker også å turne. Ida syntes kroppsøvingfaget kan være gøy noen ganger, men er ikke sånn veldig glad i det. Grunnen til dette er at hun ofte blir veldig sliten, da setter hun seg og ser på.

Ella

Ella er 11 år, spiller håndball på fritiden, men liker også å henge med venner. Ella liker kroppsøvingfaget godt da de gjør mye forskjellig og ikke har det samme hver gang.

Ludvig

Ludvig er 11 år, spiller piano på fritiden og spiller Roblox. Ludvig har prøvd seg på håndball en gang i tiden, men sluttet da han ikke syntes det var så gøy. Syntes gymfaget er «bra», men litt usikker på hvorfor. Han er ikke særlig glad i å spille kamper uansett hvilken idrett som gjennomføres. Da setter han seg ofte på sidelinjen.

Mari

Mari er 10 år, spiller håndball, turner og liker å henge med venner på fritiden. Mari syntes kroppsøvfaget er gøy, men vet ikke helt hvorfor. Hun syntes det er litt kjipt at noen i klassen går og setter seg og får «vondt» når det er en aktivitet de ikke syntes er så gøy. Dette fordi det ødelegger for de som deltar.

Martin

Martin er 10 år, spiller fotball og har nylig startet på bandy. Familien er glad i å gå på tur sammen når de får tid til det. Kroppsøvfaget er Martin sitt yndlingsfag fordi da kan han være fysisk aktiv. Selv er Martin veldig klar over at han er litt dårlig taper og betegner seg selv som litt «egofant» under ulike aktiviteter.

Jenny

Jenny er 11 år, spiller håndball på fritiden. Utenom det liker hun å danse og synge for seg selv hjemme. Jenny syntes kroppsøvfaget er veldig gøy, og det er ett av hennes favorittfag. Grunnen til dette er fordi de kan bruke kroppen og ha det gøy, det er ikke bare stillesitting hvor de leser.

3.3.2 Intervjuguide

Et semistrukturert intervju krever også en intervjuguide. Intervjuguiden er med som et styringsredskap i intervjuet og er til hjelp med å informere om hva intervjuet skal handle om (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 28). Intervjuguiden sikrer at de sentrale temaene blir tatt opp, samtidig som fortellingene til elevene blir fulgt opp (Thagaard, 2018, s. 95). Forarbeidet med intervjuguiden resulterte i mange tanker og ideer omkring spørsmål og temaer som skulle gjennomgås. Da intervjuene skal gjennomføres på barn ble det naturlig å anvende noe Thagaard (2018) kaller for “elv-med-sidestrømmer-modell” (Thagaard, 2018, s. 95). Denne er preget av et sentralt tema, der spørsmål omkring dette temaet vil føre meg inn på flere sidestrømmer.

Sidestrømmene vil være ulike temaer som tas opp underveis og elevens refleksjoner rundt dette. For å imøtekomme elevene og deres fortellinger og refleksjoner vil intervjuet være preget av oppfølgingsspørsmål som har som formål å utdype de temaene som elevene tar opp.

Intervjuguidens start preges av relativt enkle spørsmål elevene vil beherske og svare. Dette for å åpne opp for en god samtale, og for å stille elevene spørsmål de føler de mestrer. Intervjuguiden preges derfor av spørsmål knyttet til deres fritidsinteresser, favorittfag, prat om de tidligere kroppsøvingsundervisningene jeg deltok på og lignende. Dette for å få en god flyt i samtalen og vise at det ikke er skummelt eller formelt. Hoveddelen av intervjuguiden tar utgangspunkt i de sentrale temaene og spørsmålene som vil være med på å besvare denne studiens problemstilling. Avslutningsvis vil spørsmål omkring læreplan og kompetansemål bli tatt opp. Dette for å se om det er noe elevene har kjennskap til og kunnskap om.

3.3.3 Pilotintervju

Før intervjuprosessen startet ble det gjennomført et pilotintervju. Med pilotintervjuet ble intervjuguiden testet ut før den skulle tas i bruk ved de reelle intervjuene. Ved å gjennomføre dette fikk jeg også testet ut forskerrollen som en intervjuer. Thagaard (2018) skriver at den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis (Thagaard, 2018, s. 94). Jeg har ikke intervjuet barn ved tidligere anledninger, og det ble derfor prioritert å teste ut intervjuguiden og rollen som forsker før selve datainnsamlingen skulle foregå.

Pilotintervjuet ble gjennomført på en i nær relasjon som går i 5. klasse på barneskole. Ved å gjennomføre intervjuet på en i nær relasjon og på samme alder som ønsket utvalg fikk jeg reliable tilbakemeldinger. Dette knyttet til spørsmålene som ble stilt og begrepene som ble anvendt. Det er viktig for meg at intervjuguiden og spørsmålene er utformet på en slik måte at det er forståelig for elevene som skal intervjues. Det ble derfor gjennomført et pilotintervju på en i samme aldersgruppe som intervjupersonene er tiltenkt. Jeg fikk innsikt i hvilke begreper og spørsmål som var relativt enkle å besvare, og hvilke som krevde en omformulering. Det ga også en pekepinn på hva som ble besvart ved å stille ulike spørsmål. Det ble derfor gjort noen endringer knyttet til begreper og spørsmål for å få svar på det som var ønsket.

Jeg fikk testet ut det å ta lydopptak og hvordan ulike lyder og støy påvirket kvaliteten på lydopptaket. Tidsbruken rundt intervjuet ble også testet. Tidsbruken på pilotintervjuet med informasjon i forkant og avsluttende spørsmål var omkring 30 minutter. Etter disse 30 minuttene fikk jeg repetitive svar og det viste seg derfor ikke å være hensiktsmessig å spørre noe mer utover dette. Videre ble det flere fortellinger som ikke viste seg å ha noen relevans for studiens problemstilling. Intervjupersonen var pratsom og kjente meg godt, noe som kan medføre at tidsbruken ble noe lengre enn det som er antatt på de reelle intervjuene. Pilotintervjuet gjorde meg som forsker mer selvsikker på hele intervjusituasjonen og bruk av lydopptak.

3.3.4 Gjennomføring av deltagende observasjon

Et flertall av de deltagende observasjonene ble gjennomført i slutten 2022 og første del av 2023. I forkant av dette sendte jeg mail til en rekke ulike skoler og ventet på svar og godkjenning av rektor for å ta videre kontakt med lærere på 5. og 6. trinn. Etter godkjenning fra rektor og de lærerne som ønsket å delta, ble det avtalt tidspunkt jeg kunne komme og informere om prosjektet til elevene. Jeg hadde i forkant skrevet ut informasjonsskriv og samtykkeskriv til rektor, lærer, foresatte og elevene. Selv foreslo jeg å komme innom i elevenes lunsjpause for ikke å forstyrre undervisning som foregikk. Dette ble godkjent og jeg fikk anledning til å komme inn i klasserommene deres for å informere om prosjektet direkte og personlig til elevene. De hadde blitt informert av læreren sin i forkant, men jeg ønsket å gi muntlig informasjon selv. Dette for å se elevene og for at de skulle ha sett meg før jeg kommer og observerer kroppsøvningsundervisningen deres. Ved å informere om prosjektet personlig sikret jeg meg at informasjonen ble enkelt formidlet slik at elevene forsto formålet med prosjektet og hvorfor jeg var der. Jeg informerte om at jeg ønsket underskrift fra deres foresatte og en egen underskrift fra de selv. Jeg opplevde at det å gi elevene muntlig informasjon personlig gjorde at de fikk en større interesse for prosjektet. Flere formidlet allerede der og da at de ønsket å delta og syntes det var «kult» at de skulle bli forsket på. Andre fikk muligheten til å stille spørsmål dersom de lurte på noe.

De deltagende observasjonene foregikk etter avtalt tidspunkt med lærer i deres kroppsøvningsundervisninger. Læreren hadde i forkant av dette signert en samtykkeerklæring om at jeg fikk lov til å observere deres undervisning. Jeg møtte opp noe før kroppsøvningsundervisningen starten for å kunne se elevene før undervisningen,

og slå av en prat med de var tidlig ferdig med å skifte. Dette gjorde jeg i et forsøk om å ufarliggjøre meg selv ovenfor elevene. Thagaard (2018) skriver at for å skape tillit er det viktig å unngå å skape avstand mellom meg som forsker og elevene (Thagaard, 2018, s. 105). Samtalen med noen av elevene på forhånd var med på å bygge tillit mellom meg som forsker og elevene. Det medførte at det var enklere for noen av elevene å prate med meg underveis i kroppsøvningsundervisningen. Ved å delta i deres kjente miljø over en lengre periode vil også avstanden mellom meg som forsker og elevene reduseres (Thagaard, 2018, s. 105). Dette var ønsket utfall ved å gjennomføre de deltagende observasjonene. Jeg ønsket å ufarliggjøre meg selv ved å delta i deres aktiviteter og vise at dette er like gøy for meg som for dem. Ved å delta kunne jeg vise at jeg også kunne gjøre det de kunne gjøre, og representerte derfor ikke en voksen med autoritet som kan sammenlignes med deres egen lærer. Dette medførte som Thagaard (2018) skriver at avstanden mellom oss ble mindre da min fremtreden hadde betydning for hvordan elevene tok meg imot (Thagaard, 2018, s. 105). Jeg var likevel bevisst på å opprettholde en viss avstand slik at vi ikke fikk en for nær relasjon.

I forkant av observasjonene presentere lærerne et forslag på elever som kunne være aktuelle å intervju. Etter en samtale om hver enkelt elev ble vi enige om hvem av elevene som skulle intervjues dersom de ønsket det. Jeg fikk se skolekatalogen og hvordan disse elevene så ut, og læreren deres pekte diskret ut i undervisningen hvem de var. Jeg visste derfor hvem av elevene jeg ønsket å intervju, noe som gjorde at jeg kunne observere disse elevene litt ekstra i undervisningen. Elevene selv hadde ikke fått beskjed om dette.

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å delta i større grad enn det jeg fikk gjennomført. Jeg vekslet mellom å delta aktivt, se på fra sidelinjen og sette meg litt skjermet i bakgrunnen for å ta notater. Deltagelsen min dominerte på oppvarmingsøvelser og leker de gjennomførte. Det var øvelser og aktiviteter det etter min vurdering ikke egnet seg at jeg deltok på. I disse aktivitetene gikk jeg rundt for å observere, prate litt og deretter ta noen notater underveis. Det var relativt uproblematisk å ta notater underveis i undervisningen da jeg i forkant hadde utformet en mal. Jeg skrev opp aktiviteter de gjennomførte, og noterte ned ulike hendelser eller kommentarer i hver aktivitet.

Selv opplevde jeg at det var enklere å oppfatte kommentarer, kroppsspråk og mimikk ved å observere fra sidelinjen. Ved anledninger jeg deltok selv ble fokuset ofte rettet mot enkeltpersoner eller par som jobbet sammen. Dette gjorde at jeg stadig sto med ryggen til andre. Likevel var en deltagende observasjon svært hensiktsmessig da jeg kunne observere fra sidelinjen og få med meg mye, samtidig som jeg kunne delta og opparbeide meg tillit og imøtekomme elevene. Elever som ikke hadde gitt samtykke til å delta fikk gjennomføre undervisningen på egen banehalvdel som ikke var under observasjon. Dersom det var lagspill eller oppgaver i par ble ikke disse lagene eller parene observert.

Det ble gjennomført to deltagende observasjoner av hver enkelt klasse som deltok. Selv opplevde jeg at det ikke var informasjonsgivende å observere mer enn dette. Ved å observere to kroppsøvingsundervisninger fra hver klasse fikk jeg opparbeidet meg god kontakt med elevene. Jeg fikk sett en rekke ulike hendelser, hørt ulike kommentarer og samtaler, og sett ett bredt spekter med aktivitetsutvalg. Da formålet med observasjonene var å opparbeide meg tillit og kontakt med elevene anså jeg det ikke som nødvendig å observere flere kroppsøvingsundervisninger enn disse to.

Etter hver enkelt deltagende observasjon prioriterte jeg å skrive ned det jeg hadde erfart og sett. Kommentarer, handlinger, kroppsspråk og aktiviteter ble skrevet utfyllende ned slik at jeg skulle huske hendelsesforløpet og i hvilken sammenheng noe eventuelt oppsto. Dette ble skrevet ned med utgangspunkt i feltnotatene som ble ført ned underveis. Med dette ønsket jeg å være mer forberedt til intervjuene som skulle gjennomføres i ettertid.

3.3.5 Gjennomføring av intervju

Etter avtale med lærer kom jeg på skolen og avtalte tidspunkt for intervjuer med de elevene som var aktuelle å intervjuer. Intervjuene ble gjennomført på skolen i ett eget, lukket grupperom og ble gjennomført før og etter skoletid.

Det var planlagt å ta notater underveis i intervjuene for å notere ned ulike gestikuleringer, kroppsspråk og andre ting som taleopptaket ikke fanget opp. Jeg informerte om dette i forkant, men erfarte tidlig at dette var til større forstyrrelse for flere av elevene. Jeg valgte derfor å utelate dette og transkriberte isteden intervjuet rett

etter intervjuet hadde foregått. Dette ble gjort for å få med meg så mye som mulig. Ved å transkribere intervjuene kort tid etter at intervjuet foregikk fikk jeg også en god innsikt i hvordan intervjuet var, og så hva som fungerte og ikke fungerte. Dette gjorde meg mer erfaren og sikker på de neste intervjuene da jeg stadig fikk mer trening med intervjuerrollen (Thagaard, 2018, s. 113).

Intervjuene ble innledet med generell informasjon om hvordan det kom til å foregå. Jeg informerte om anonymitet og at det de fortalte ikke ville komme ut til noen av de andre elevene, lærerne eller foresatte. Jeg informerte i tillegg om lydopptakeren og forklarte hvorfor jeg ønsket å ta opp samtalen. Før vi satte i gang presiserte jeg at dersom de ikke ønsket å delta likevel var det bare å si ifra når som helst.

Jeg ønsket ikke at elevene skulle se på meg som en overordnet og autoritær person. Jeg valgte derfor å legge vekt på mer ungdommelige trekk for å imøtekomme elevene. Dette for å få elevene til å åpne seg mer og skape en trygg og tillitsfull atmosfære. Ved å imøtekomme elevene på deres nivå opplevde jeg at det var lettere for de å dele sine egne erfaringer og refleksjoner. For å forsøke å minimere en autoritær opptreden brukte jeg uformelle antrekk som treningstøy og hettegensere i kroppsøvingsundervisningen og ved intervjuene. Formålet og ønsket utfall med dette var at relasjonen ble mer naturlig og ærlig.

Da intervjuene ble gjennomført før og etter skoletid ble det naturlig å starte intervjuene med hva de skulle i dag eller hvordan dagen hadde vært. Dette medførte en god og naturlig samtale som opplevdes som en god inngang til videre samtale.

Oppfølgingsspørsmål ble stilt og jeg lot elevene prate om det de syntes var spennende og gøy å prate om. Etter dette informerte jeg om hvordan intervjuet skulle foregå. Ved noen anledninger var det naturlig å starte med informasjon om intervjuet med en gang og sette på lydopptaker. Ved andre anledninger var det deler av samtalen som ikke kom med på lydopptakeren da jeg ikke ønsket å avbryte elevene og deres fortellinger om dagen. Grunnet elevenes ulike historier og aktivitetsbakgrunn ble det vanskelig å følge intervjuguiden likt i alle intervjuene. Dette var heller ikke hensikten og var årsaken til at jeg ønsket å gjennomføre semistrukturerte intervjuer. Jeg lot elevene prate om erfaringer som var både relevante knyttet til studien og ikke. Jeg var svært bevisst på dette for å vise at jeg er interessert i det de forteller og at jeg lyttet. Jeg

forsøkte deretter å vinkle de refleksjonene de hadde rundt temaer som ville være sentrale for studien. Thagaard (2018) skriver at intervju med barn ofte trenger at intervjuer knytter konkrete spørsmål med en konkret hendelse (Thagaard, 2018, s. 97). Dette ble gjort ved store deler av intervjuene da jeg hadde notater og hendelser fra observasjonene å knytte spørsmålene mine til. Noen hadde også behov for at jeg konstruerte en historie for å fremheve det jeg lurte på. Dette gjorde det enklere for noen å reflektere, mene og vurdere historien og deretter forstå det som ble etterspurt.

Underveis i intervjuet brukte jeg det Thagaard (2018) kaller for prober. Dette er spørsmål eller kommentarer som viser at jeg viser oppmerksomhet og lytter til det elevene forteller (Thagaard, 2018, s. 96). Dette ble anvendt for å gi elevene en tilbakemelding på at jeg forstår hva de forteller og at jeg følger med. Dette var tilbakemeldinger som «ja», «mm», «hm» og lignende. Det ble også brukt til å stille spørsmål til elevene uten å si for mye. Jeg brukte derfor korte spørsmål som «å?» for å få de til å utdype mer uten å stille de et nytt spørsmål.

Jeg erfarte at jeg ble tryggere og tryggere i intervjurollen desto flere intervjuer jeg gjennomførte. De første intervjuene bar preg av å følge intervjuguiden litt for slavisk, noe som medførte at det ble litt rotete. Dette ble bedre desto flere intervjuer som ble gjennomført og desto tryggere i intervjuerrollen jeg ble. Ved en gjennomføring av pilotintervju var hensikten å teste ut intervjuguiden og teste ut rollen som intervjuer. Jeg følte selv at jeg fikk gjort dette, men erfarte tidlig at hvert enkelt intervju var så forskjellig at jeg ikke følte pilotintervjuet forberedte meg nok. I tillegg merket jeg stor forskjell på elevene og deres ordforråd knyttet til begreper som ble anvendt, dette tross endringer på intervjuguide etter endt pilotintervju. Dette var erfaringer som oppsto kontinuerlig gjennom hele intervjuprosessen og er derfor ikke noe jeg kunne unngått. Etter en gjennomgang av intervjuene ved en senere anledning ser jeg at jeg hadde manglende oppfølging på noen av elevenes svar som kunne vært relevante. Jeg merket også at det å intervju barn krevde at jeg stilte de spørsmål som bar preg av «ja» og «nei» svar i noen sammenhenger. Dette for å kunne bygge videre på noen av svarene deres. Spesielt erfarte jeg at elever som var mer sjenert fikk flere «ja» og «nei» spørsmål. Dette gjorde jeg bevisst for å forsøke å finne en inngang til å kunne stille et oppfølgingsspørsmål. Dette resulterte i at en stor andel av intervjuet kunne bære litt for stort preg av slike spørsmål. Et fåtall av disse intervjuene valgte jeg å avslutte relativt

tidlig. Jeg opplevde at noen av de elevene som stadig svarte «vet ikke» ble ukomfortable når jeg forsøkte å stille flere spørsmål rundt samme tema. For å unngå dette avsluttet jeg intervjuet på en naturlig måte og takket for deltagelsen og det de hadde delt. Jeg tok kontinuerlige vurderinger underveis i intervjuet basert på elevens kroppsspråk, stemmeleie og fortellinger. Dette for å vurdere hvor lenge jeg skulle oppholde elevene og stille de spørsmål. For de elevene jeg erfarte syntes dette var litt ubehagelig valgte jeg å avslutte intervjuet når jeg opplevde at jeg hadde fått nok informasjon.

I noen av intervjuene opplevde jeg å få litt knapt med tid. Jeg kunne derfor tatt meg litt bedre tid, men ønsket ikke å oppholde elevene lengre enn nødvendig. Det var også et kjennetegn at etter omtrent 20 minutter begynte flere av elevene å bli ukonsentrert. Noen av intervjuene ble avtalt å gjennomføres før elevenes bussavgang, noe som medførte en form for «stress» på noen av intervjuene. Likevel ser jeg tilbake på de intervjuene der jeg hadde god tid, og ser at det er mange av spørsmålene og svarene som er gjentagende. Dette kan bety at dersom jeg hadde hatt bedre tid på noen av intervjuene ville ikke dette vært så utslagsgivende likevel.

3.4 Analyse av datamaterialet

Analyse og tolkning av data blir ansett som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsperioden (Thagaard, 2018, s. 151). Analysen er en dynamisk prosess der en kan bevege seg frem og tilbake (Johannessen et al., 2021, s. 26). Johannessen et al. (2021) hevder at analyse er å lete i dataen etter svar på spørsmål. I dette tilfelle vil det være å søke svar på studiens problemstilling. Analyse er en spørsmålsdrevet prosess som drives av de spørsmålene som stilles (Johannessen et al., 2021, s. 22). Etter hvert enkelt intervju ble intervjuene transkribert og gjennomgått. Allerede her startet en form for analyseprosess som skal beskrives nærmere.

3.4.1 Transkribering

Transkriberingen av intervjuene ble foretatt kort tid etter intervjuet var gjennomført. Da notater underveis utgikk var det viktig å transkribere så fort som mulig slik at jeg kunne gjenskape intervjuet så reelt som mulig. Thagaard (2018) skriver også at det er

nyttig å lytte til hvert gjennomførte intervju før man fortsetter med neste. Dette er en læringsprosess og eventuelle svakheter kan unngås videre (Thagaard, 2018, s. 113).

Transkribering vil si å overføre intervjuet til tekst. Dette ble gjort ved å gjennomgå lydopptakene av intervjuene og deretter skrive ned nøyaktig det som ble sagt (Thagaard, 2018, s. 111). Her ble også eventuelle lange pauser, kroppsspråk, opplevelser og hendelser skrevet ned. Opptakene var av god kvalitet og ved å senke hastigheten på opptakene ble transkriberingen en effektiv prosess. Jeg valgte å skrive ordrett ned hva elevene sa. Dette ble gjort for å få en helhetlig forståelse av intervjuet og elevenes fortellinger. Ved senere anledninger vil det kunne være enklere å lese over og forstå situasjonen i intervjuet.

Lengden på intervjuene var svært ulike. Noen av intervjuene varte bare omkring 15 minutter, mens de lengste varte opp mot 40 minutter. Ved intervju på barn ble jeg tidlig oppmerksom på at elevene hadde svært ulike behov for å dele historier og erfaringer. Noen av elevene delte mye helt uoppfordret, mens andre fant dette litt vanskelig.

3.4.2 Tematisk analyse

For å analysere den dataen som er innsamlet har jeg valgt å anvende en tematisk analyse. Ved en slik analyse blir oppmerksomheten rettet mot å gå i dybden på de ulike temaene som er representert i denne studien. Ved å gjøre dette vil jeg kunne sammenligne dataen på tvers fra de ulike deltagerne og deretter opparbeide meg en dypere forståelse for hvert enkelt tema som er gjennomgått (Thagaard, 2018, s. 171). Et tema i denne forstand er en gruppering av data med noen viktige fellestrekk.

Ved en tematisk analyse vil en stor fordel være beskyttelse av elevenes anonymitet. Dataene vil bli presentert i kategorier, noe som gjør at de ikke blir presentert i en helhet og dermed vil elevene være vanskeligere å gjenkjenne. Det er likevel viktig for meg å være oppmerksom på at deler av intervjuet lett kan løsrives fra den konteksten de opprinnelig blir presentert i. Ved sammenligning av utsnitt fra de ulike intervjuene vil utsnittene bli tatt ut fra sin opprinnelige sammenheng. For at det skal være mulig å utvikle et helhetlig perspektiv vil data fra hver elev bli knyttet til en sammenheng (Thagaard, 2018, s. 171). Hvert tema vil representere en form for en kategori som til

sammen vil besvare studiens problemstilling (Johannessen et al., 2021, s. 279). Jeg velger å ta utgangspunkt i Braun og Clarke (2022) sin tematiske analyse som består av seks ulike faser: få kjennskap til dataen, koding, konstruere innledende temaer, utvikle og gjennomgå temaer, fordele, definere og navngi temaer og til slutt skrive (Braun & Clarke, 2022, s. 35-36). De ulike fasene vil bli kort gjennomgått.

3.4.2.1 Få kjennskap til dataen

Denne første fasen tar utgangspunkt i å gjøre seg kjent med datasettet sitt (Braun & Clarke, 2022, s. 42). Jeg gjennomgikk dataene mine ved å lese over transkriberingene av intervjuene gjentatte ganger. Notater og ideer ble skrevet ned i margin underveis ved transkriberingene og ved gjennomgang.

3.4.2.2 Koding

Koding går ut på å systematisk gjennomgå dataene for å segmentere data som er interessant, relevant og meningsfull knyttet til oppgavens problemstilling. Disse dataene blir så gitt analytiske beskrivelser, altså koder (Braun & Clarke, 2022, s. 53). Etter en gjennomgang av transkriberingene markerte jeg ut utsnitt av intervjuene i ulike farger og forsøkte overordnet å kategorisere disse. Dette ble gjennomgått flere ganger slik at jeg ikke hadde oversett noe eller tolket noe annerledes i neste omgang. Hver farge ble knyttet opp mot hver sin kategori.

3.4.2.3 Konstruere innledende temaer

I denne fasen skal en gjennomgå dataen og identifisere like mønstre på kryss av datasettet. Kodene som deler samme ide eller konsept settes sammen slik at de kan etterstrebe og besvare studiens problemstilling på en meningsfull måte (Braun & Clarke, 2022, s. 79). Jeg gjennomgikk markeringene mine med tilhørende koder. I samråd og diskusjon med veileder ble vi enig om at flere at kodene delte samme konsept og ble derfor slått sammen.

3.4.2.4 Utvikle og gjennomgå temaer

Utvikle og gjennomgå temaer går ut på å vurdere de foreløpige temaene som er funnet. Dette gjøres ved å se på hele datasettet samlet på nytt. Her vil en gjennomgang av datasettet innebære å sjekke at temaene gir mening i forhold til de kodeutdragene som er funnet (Braun & Clarke, 2022, s. 97). Etter at foreslåtte temaer var funnet,

gjennomgikk jeg transkriberingene og kodene nok en gang som en helhet. Her sammenlignet jeg kodene og temaene for å se at det ga mening i forhold til det som datasettet viser. Ved å gjøre dette oppdager jeg underveis at det ene tiltenkte temaet ikke viste seg å være relevant tilknyttet oppgaven. Dette ble derfor endret.

3.4.2.5 Fordele, definere og navngi temaer

Her skal analysen finjusteres for å forsikre seg om at hvert tema er avgrenset, og at det bygges rundt et kjernekonsept. Her vil det være hensiktsmessig å stille seg selv spørsmål rundt hva dette temaet forteller og hvordan temaet vil passe inn i det datasettet som er utviklet. En kort beskrivelse av hvert tema skrives ned, og navn for hvert tema utvikles (Braun & Clarke, 2022, s. 108). Etter en gjennomgang av temaer og en avgjørelse av hvilke temaer som vil passe inn i datasettet, skrev jeg kort ned hva hvert enkelt tema ville innebære. Videre gjennomgikk jeg datasettet nok en gang og fant utdrag fra intervjuene som ville være passende å anvende som en overskrift.

3.4.2.6 Skrive

Fasen med å skrive starter allerede i fase tre. En begynner å skrive tidlig. Skrivning som er gjort fra starten av prosessen, notater og koder kan være med på å gjøre skrivingen enklere underveis. I denne fasen skal datasettet gjengis opp mot oppgavens problemstilling (Braun & Clarke, 2022, s. 118). Som nevnt ved beskrivelse av de tidligere fasene startet jeg å ta notater tidlig i margin på transkriberingene. I tillegg skrev jeg ned ideer og tanker jeg opparbeidet underveis ved hver gjennomgang av datasettet. Dette medførte at det var enklere å sette i gang å skrive ned helheten i datasettet da jeg allerede hadde skrevet ned tanker og ideer for hvordan jeg ønsket å presentere det.

3.5 Studiens kvalitet

Ved å vurdere studiens kvalitet legges det vekt på hvor troverdig forskningen er. Her vil de som har deltatt og andre forskere få muligheten til å vurdere fremgangsmåten til denne studien og de funnene og resultatene som er presentert (Thagaard, 2018, s. 181). For å skape et forskningsprosjekt med stor tillit er detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen og funnene som er gjort presisert. Ved kvalitative studier brukes ofte evalueringsbegreper som validitet, reliabilitet og overførbarhet (Thagaard, 2018, s.

19). Ved å anvende disse begrepene vil prosjektets styrker og svakheter gjøres rede for. Det vil skilles mellom de metodene som er anvendt i dette prosjektet, deltagende observasjon og intervju.

3.5.1 Forskerens forforståelse

Avgjørende for kvaliteten på forskningen er forskerens vitenskapelige kunnskap og etiske betraktninger. Min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet vil være avgjørende faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Både valg av forskningsdesign og metode vil være påvirket av min forforståelse (Brottveit, 2018, s. 132). Det kan være vanskelig å være helt nøytral som forsker. Bourdieu hevder at forskere er agenter som til dels står i relasjon til det de studerer (Wilken, 2008, s. 84). Bourdieu fremhever at all forskning er motivert av praktiske eller innforståtte interesser. Dette betyr at forskningen som gjennomføres starter med en forforståelse av det som skal forskes på (Wilken, 2008, s. 86). Min forståelse av elevers evner i kroppsøvningsfaget på barneskolen tilknyttes arbeidserfaring og egne erfaringer rundt kroppsøvningsfaget på barneskolen. Selv gjennomførte jeg kroppsøvningsfaget på barneskolen ved bruk av LK06. Her husker jeg kroppsøvningsundervisningen ble dominert av kanonball og stikkballe. Spesielt godt husker jeg vi hadde løp-, situps- og pushupstester. Med andre ord er jeg vokst opp med, og var innforstått med på den tiden at det å besitte gode evner i kroppsøvningsfaget innebar at man gjorde det bra på disse testene.

Mine oppfatninger og erfaringer rundt evner i kroppsøvningsfaget kan påvirke hvordan jeg tolker dataene som er innsamlet, og kan prege hvordan analyse og diskusjon blir fremstilt. Dette baserer seg på forskeren sin fortolkning (Thagaard, 2018, s. 184). Det er i denne studien tatt utgangspunkt i barnets perspektiv og deres forståelse rundt evner i kroppsøvningsfaget. I relasjon til dette har min forforståelse virket som et hjelpemiddel til å diskutere og reflektere over funnene.

3.5.2 Reliabilitet

Spørsmålet om reliabilitet knyttes til hvor pålitelig forskningen er og om studien er gjennomført på en troverdig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Studiens reliabilitet blir underbygget i studiens fremgangsmåte for hvordan dataen er utviklet.

Dette for å gjøre rede for de erfaringene og inntrykkene som er oppstått ute i feltet, og deres betydning for hvordan dataen er utviklet (Thagaard, 2018, s. 181).

Begrepet repliserbarhet blir anvendt for å stille spørsmål om annen forskning kan komme frem til samme resultat ved å benytte seg av samme metode (Thagaard, 2018, s. 187). I denne studien vil ikke dette være mulig da resultatene som er innhentet er avhengig av relasjonen mellom meg og elevene. I tillegg vil forskning på andre skoler og i andre områder kunne gi ulike svar. Det vil derfor argumenteres for reliabiliteten ved utfyllende og informative beskrivelser av hvordan dataen er utviklet.

Virkeligheten er svært kompleks, og det vil utgjøre en forskjell på resultatene dersom det er flere som observerer samme hendelse tross samme analytiske rammeverk og perspektiv. Grunnen til dette er at vi er selektive når vi observerer. Reliabiliteten knyttet til observasjoner og utvikling av data er av den grunn noe problematisk å vurdere (Fangen, 2010, s. 251). Det vil derimot være mulig å vurdere reliabiliteten ved å gjøre rede for fremgangsmåten. Desto mer detaljert prosessen presenteres, desto enklere vil det være å vurdere reliabiliteten (Fangen, 2010, s. 252). I forbindelse med denne studien er det redegjort for fremgangsmåten knyttet til de deltagende observasjonene. Det er verdt å merke seg at de deltagende observasjonene i denne studien ble ansett som et verktøy for å komme nærmere eleven og å opparbeide kontakt.

Ved reliabiliteten knyttet til et intervju vil spørsmål om ledende spørsmål, kategoriseringer av svar og transkribering være reelle. Ledende spørsmål vil kunne påvirke svarene som informanten gir, noe som vil svekke studiens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det ble av den grunn i forkant av intervjuene brukt mye tid på utvikling av intervjuguide. Deretter ble prøveintervju gjennomført for å få erfaring og innblikk i om spørsmålene fungerte slik de var tenkt. Ved gjennomgang av intervjuene og transkriberingene oppdaget jeg steder der noen av spørsmålene mine bar preg av å være for ledende. Elevenes svar på disse spørsmålene er av den grunn ikke inkludert i resultatene.

Ved bruk av lydopptak fikk jeg mulighet til å transkribere nøyaktig det som ble fortalt. Kvaliteten på lydopptakene var god, noe som medførte at det ikke var noe spørsmål

omkring hva elevene egentlig fortalte. Transkriberingene er dermed skrevet nøyaktig slik intervjuet foregikk, og det var ingen spørsmål i ettertid.

3.5.3 Validitet

Validitet er knyttet til fremstilling av resultatene og tolkninger om hvor gyldig disse er (Thagaard, 2018, s. 181). Den sier noe om hvorvidt metoden som er anvendt undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det vil derfor være essensielt å gjennomgå egen forskningsmetode og fremgangsmåte for å vurdere forskningsoppleggets validitet. Dette vil kunne være med på å styrke validiteten (Thagaard, 2018, s. 189).

Studien er gjennomført ved hjelp av deltagende observasjoner og semistrukturerte intervjuer. Observasjonene ble i hovedsak gjennomført for å komme nærmere elevene, og for å ha noen hendelser å referere spørsmålene mine til. Ved å ha konkrete situasjoner og sammenhenger å referere til, ble det enklere å stille spørsmål som eleven kunne forholde seg til. Det ble også enklere for eleven å svare mer konkret på spørsmål jeg stilte da jeg refererte til konkrete handlinger og aktiviteter. Dette gjorde det enklere for eleven å tenke tilbake og beskrive hva de opplevde, erfarte og følte rundt evner i kroppsøvfingsfaget.

Det ble gjennomført et prøveintervju før selve intervjuprosessen startet. Dette ga meg erfaring i intervjuerrollen, og jeg fikk en oversikt over hvordan intervjuguiden med tilhørende begreper fungerte i praksis. Det ble i etterkant gjort noen endringer, dette knyttet til intervjuguidens utforming og noen begreper ble erstattet med andre forenklete begreper. Jeg fikk også en innsikt i hvorvidt intervjupersonen svarte på det som var tiltenkt ved de ulike spørsmålene. Dette har derfor vært med på å styrke studiens validitet i den grad at spørsmål ble testet ut og endret slik at jeg fikk svar på det jeg ønsket å få svar på. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål for å få grundigere beskrivelser og flere opplevelser og erfaringer fra elevene

3.5.4 Overføringsevne

Spørsmålet om studiens overføringsevne er knyttet til tolkninger og de resultatene som er presentert, og deres overføringsevne i andre sammenhenger (Thagaard, 2018, s.

194). Dersom resultatene ved undersøkelsen kan vurderes som gyldige og pålitelige, vil spørsmålet om de kan overføres til andre personer, kontekster og situasjoner gjenstå (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Ved en kvalitativ tilnærming og ut ifra et kvalitativt perspektiv vil overføringsevnen være mer knyttet til om leseren gjenkjenner beskrivelser og hendelser i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Det vil derfor være viktig å presentere gode og grundige beskrivelser av studiens fremgangsmåte, teori og funn.

Utvalget som representerer studien vil kunne diskuteres knyttet opp mot overførbarhet (Thagaard, 2018, s. 195). Studien baserer seg på et utvalg av ni elever som intervjues med formål om å få en forståelse av evner i kroppøvningsfaget. Intervjuene resulterte i mye informasjon fra hver enkelt elev om deres forståelse rundt temaet. Det må bemerkes at et utvalg på ni elever ikke vil kunne være representativt for alle 5. og 6. klassinger på barneskoler rundt om i Norge. Det vil likevel kunne være noen gjentakende og relevante beskrivelser og opplevelser knyttet til andre elever på andre skoler og klassetrinn. I likhet med dette, vil andre lærere på ulike skoler kunne gjenkjenne noen av studiens funn og tolkninger av erfaring. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at dersom lesere kjenner seg igjen i noen av studiens beskrivelser, hendelser og funn vil studien kunne ha en overføringsverdi (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238).

3.6 Etiske overveielser

Etiske overveielser innebærer å tenke over ulike etiske utfordringer prosjektet vil kunne medføre for deltagerne (Dalland, 2020, s. 167). Før datainnsamlingen ble gjennomført ble prosjektet meldt inn til Sikt da studien ville inneholde personopplysninger. Prosjektet ble også meldt inn til NIHs etiske komite for en vurdering. Grunnlaget for dette var aldersgruppen på elevene som skulle intervjues og temavalget da de blir ansett som en sårbar gruppe (Norges idrettshøgskole, 2020, s. 2).

Det er i dette prosjektet anvendt deltagende observasjon og semistrukturert intervju som metode for å innhente data. Ved langvarige observasjoner vil det kunne være utfordrende å opprettholde en balanse mellom nærhet og distanse knyttet til elevene (Thagaard, 2018, s. 86). Det ble i dette prosjektet gjennomført to observasjoner av hver

enkelt klasse. Etter min oppfatning knyttet til observasjonenes varighet var ikke dette tilstrekkelig til å få et godt innblikk i elevenes private og personlige forhold.

NESH (De nasjonale forskningsetiske komiteer) beskriver noen etiske forholdsregler det er nødvendig å ta hensyn til ved behandling av personopplysninger (Thagaard, 2018, s. 21). Det vil også være sentralt å presentere etiske overveielser knyttet til forskning på barn da det er tilfellet i dette prosjektet. Ved en vurdering av de etiske utfordringene knyttet til prosjektet skriver Thagaard (2018) om tre ulike utfordringer som anses som viktige. Disse tre utfordringene er knyttet til et informert samtykke, konfidensialitet og deltagelse (Thagaard, 2018, s. 22).

3.6.1 Informert samtykke

Før jeg kunne starte med datainnsamlingen er prinsippet om informert samtykke essensielt. Informert samtykke vil si at deltagerne får tilstrekkelig med informasjon knyttet til forskningsfeltet, formålet med studien og risiko og fordeler ved å delta (Thagaard, 2018, s. 22; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Her ble NIHs mal med informasjonsskriv og samtykkeerklæring anvendt. Det ble skrevet informasjonsskriv med tilhørende samtykkeskriv til rektor, lærere, foresatte og elever. Disse ble individuelt skrevet til hver gruppe for å tydeliggjøre hva det vil si å delta for hver enkelt. Informasjonsskrivene ble i tillegg språklig tilpasset til elevene, med en muntlig fremlegging av formålet med prosjektet, fremgangsmåte og hva det vil si å delta. Med denne informasjonen med tilhørende samtykkeskriv vil de få muligheten til å avstå eller delta på prosjektet. De vil i den anledning frivillig samtykke til å delta på hele eller deler av prosjektet. Under formidlingen av prosjektet og i skrivene ble det informert om at elevene kan trekke samtykke når som helst. I forkant av intervjuene innledet jeg samtalen med å informere om deres mulighet til å trekke samtykke dersom de ønsket. Jeg informerte også om at dersom de ønsket å trekke seg ved en senere anledning måtte de si ifra til meg eller lærer som kunne videreformidlet dette tilbake til meg.

På samtykkeskjemaene måtte foresatte og elevene krysse av for samtykke knyttet til observasjon og samtykke knyttet til intervju. Dette ble gjort for at det skal være mulig å delta på hele eller deler av prosjektet. Dette ble også presisert ved utgivelse av skjemaene.

Informasjonsskrivene og samtykkeskjemaene ble levert ut til elever i 5. og 6. klasse. Dette etter at jeg hadde fått samtykke av rektor til å gjennomføre studien på deres skole, og av klassens kroppøvlingslærer. Samtykket fra foresatte og fra elevene ble fortløpende levert til lærer da dette var den enkleste og mest effektive måten å samle inn skjemaene. Jeg og lærer hadde jevnlig kontakt via epost knyttet til tilbakemeldinger og antall samtykker. De som ikke ønsket å delta eller ikke svarte innen fristen fikk et alternativt undervisningsopplegg.

3.6.2 Konfidensialitet

Personopplysninger skal behandles etter det etiske prinsippet, konfidensielt. Dette vil si at deltagerne anonymiseres og vil ikke være gjenkjennelig ved presentasjon av resultatene i prosjektet. Konfidensialitet betyr også at identifiserbar informasjon fra elevene skal lagres på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Det skal ikke være mulig å identifisere noen av elevene ut fra resultatene.

Elevene som deltok i intervju, fikk under transkriberingen av intervjuene pseudonymer. De fikk fiktive navn og all personsensitiv informasjon ble aidentifisert fortløpende. Det oppfordres til ikke å intervju på en slik måte at navn og stedsnavn kommer frem i samtalen. Dette opplevdes som vanskelig knyttet til intervju med barn. Jeg erfarte tidlig at det å spørre mer personlige spørsmål knyttet til steder de trente og lignende medførte at jeg virket interessert i det de fortalte. Desto mer interesse jeg viste for deres liv og deres interesser, desto mer fortalte elevene. Samtalen ble genuin og naturlig. Disse stedsnavnene og lagnavnene ble fjernet og anonymisert ved transkribering.

Lagring av data konfidensielt vil også være sentralt. Tekstmaterialene ble anonymisert ved transkribering og lydopptak ble slettet rett i etterkant. Datamaterialet ble lagret på en passordbeskyttet PC hvor bare jeg hadde tilgang. Ved prosjektets slutt vil alle personopplysninger slettes og prosjektet meldes til Sikt som avsluttet.

3.6.3 Konsekvenser og forskerens rolle

Kvaliteten på den vitenskapelige kunnskapen som kommer frem i dette prosjektet er avgjørende av forskeren sin rolle (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Deltagende

observasjoner og semistrukturerte intervjuer medfører at det kan oppstå en nær relasjon mellom meg som forsker og elevene. Denne relasjonen vil kunne være med på å påvirke informasjonen som kommer frem i intervjuene. Det vil derfor være avgjørende for meg å opprettholde en viss distanse, slik at relasjonen ikke påvirker elevenes svar (Brottveit, 2018, s. 68). Hvordan elevene oppfatter meg som forsker vil kunne være med på å påvirke informasjonen de velger å dele (Thagaard, 2018, s. 82). Av den grunn har jeg vært bevisst på hvordan min tilstedeværelse vil påvirke elevenes fortellinger.

Det er viktig at forskeren forholder seg og tar hensyn til mulige konsekvenser som kan oppstå ved gjennomføring. Dette med hensyn til mulige skader som kan påføres elevene eller fordeler som elevene kan forventes å få ved deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Ved bruk av semistrukturerte intervjuer og en nærhet mellom meg som forsker og elevene vil dette kunne forføre elevene til å gi informasjon de ved en senere anledning vil angre på. Åpenhet og nærhet vil kunne føre samtalen inn på sensitive temaer som vil kunne påvirke elevene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 107). Intervjuene mine bar preg av spørsmål knyttet til evner i kroppsøvningsfaget. Det kom frem historier som virket følelsesladde for noen av elevene, men disse ble tatt opp uoppfordret av eleven selv. Dersom det skulle oppstått et behov for eleven å snakke med noen om dette, ble det informert om at både lærer og helsesykepleier var tilgjengelig. Likevel opplevde jeg at flere av elevene satte pris på å få dele sine erfaringer fra kroppsøvningsundervisningen, selv om dette kunne være sårt.

4. Analyse og resultat

I denne studien ønsker jeg å se på elevers forståelse av evner i kroppsøvningsfaget. For å realisere dette har jeg intervjuet ni elever på barneskolen og fått et innblikk i deres forståelse av evner. Jeg vil følgende presentere hva elevene selv tenker de skal lære i kroppsøvningsfaget. Dette for å få en bredere forståelse om hvordan og hvorfor elevene har tenkt slik de har gjort. Videre vil resultatene fra datainnsamlingen bli analysert og presentert. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i en temasentrert analyse og fremlegging av resultatene vil derfor bli presentert tematisk. Jeg velger å presentere resultater og drøfting adskilt da jeg anser dette som hensiktsmessig for å strukturere oppgaven. Jeg vil inkludere fortellinger fra elevene, nettopp for å presisere barnets perspektiv og deres plass i dette prosjektet. Ved en tematisk analyse av empirien som er samlet inn, har det vokst frem tre hovedtemaer med tilhørende underkategorier. Dette er temaer som elevene refererer til ved beskrivelse av evner i kroppsøvningsfaget. Det er sentralt å påpeke at fortellingene til elevene noen steder har blitt tatt ut av sin helhet og kan derfor anses å samsvare med andre kategorier. Jeg har valgt å plassere elevenes fortellinger i de ulike kategoriene, med bakgrunn og forståelse av helheten i datamaterialet.

Videre vil begrepene «kroppsøving» og «gym» bli brukt om hverandre. Jeg har anvendt «gym» i intervjuene med elevene da dette er noe de selv bruker. Jeg velger likevel å presentere dette som «kroppsøving» da det er gjennomgående i oppgaven. Sitater fra elevene vil derimot bli presentert som de er, og «gym» er ordet elevene anvender om kroppsøvningsfaget, og forblir presentert slik. I likhet med dette vil begrepene «god» og «flink» erstatte begrepet evner som blir brukt i denne oppgaven. Dette er gjort for å språklig tilpasse meg elevene og anvende begrepene de selv bruker.

4.1 Læreplanen i kroppsøving; «Vet ikke»

Jeg stilte spørsmål rundt elevenes kroppsøvningsundervisning og hva de pleide å gjøre. Her var det mange ulike svar, men også flere gjentakende. I forkant av intervjuene ble det gjennomført observasjoner, og det ble av den grunn merkbart at elevene nevnte aktiviteter og idretter de hadde utført i disse timene. Med andre ord refererer de til aktiviteter de hadde gjennomført for kort tid tilbake. Jeg observerte aktiviteter som «muren», basketball, nappe hale, snipp og snapp, haien kommer, kanonball og tøying.

Oppsummert svarte elevene at de pleide å ha leker og «masse forskjellig». Noen refererte spesifikt til å nappe hale, har'n, haien kommer, muren, kanonball, stafett og generelt sisten leker. Basketball, håndball, fotball, turn og dans ble nevnt som type idretter de pleide å gjennomføre.

Noen elever fant det vanskelig å svare på hva de pleide å gjøre i kroppsøvningsundervisningen, men det virket som om dette var knyttet til at det var for mye å nevne. De ble usikre på hvor de skulle starte. Flere av de samme aktivitetene ble tatt opp, men det virket som om det var en enighet i at lærerne deres var flinke til å variere aktiviteter. Ella beskriver dette godt ved å si: «*Jeg syntes det egentlig er veldig gøy og det jeg liker er at vi har ikke det samme hver eneste gang, men vi har veldig mye forskjellig!*»

Jeg ønsket å undersøke hva elevene tenkte de skulle lære i kroppsøvningsfaget. Et flertall av elevene svarte: «*jeg vet ikke*», eller kom med svar der de hørtes usikre ut. Noen av elevene nevner det å ta vare på helsen og være i aktivitet som ting de lærer i kroppsøvningsfaget. Filip forteller at de skal lære: «*Å ta vare på kroppen*», mens Martin forteller at de skal lære: «*å bli raskere, sterkere ...*». Andre elever nevner også det å kaste og sprette ball som noe de skal lære i kroppsøvningsfaget, men flere svarer som Anders: «*det vet jeg ikke*».

4.2 Evner er å kunne tilpasse seg; «Å gjøre det man får beskjed om»

Denne kategorien vil presentere elevenes evne til å kunne tilpasse seg. Flere av elevene refererer til det å «*følge med*» som en god egenskap i kroppsøvningsfaget. Ved spørsmål omkring evner i kroppsøvningsfaget ble dette nevnt en rekke ganger. Elevene bruker ulike referanser, enten det er å følge med, bli med eller være med. Dette ble brukt i sammenhenger der en måtte følge med på det læreren sier, eller følge med underveis i aktiviteter som skal gjennomføres.

Gjennom det tematiske analysearbeidet ble elevenes tilbakemeldinger om det å følge med en overordnet kategori til det å vise innsats og samarbeid. Grunnen til dette er at dersom elevene verken følger med på det læreren sier, eller deltar i de aktivitetene som

utføres vil det være vanskelig å vise en form for innsats. Ved en manglende innsats blant elevene vil dette kunne føre til manglende samarbeid, noe elevene selv nevner. Det kreves at elevene «følger med» som de forteller, og gjør en innsats for dette, som igjen vil føre til at elevene får muligheten til å samarbeide med hverandre.

Flere av elevene forteller selv at de som «følger med» er de som er gode i kroppsøvningsfaget. Ved spørsmål om hva som gjør en elev god i kroppsøving svarte Filip raskt og konkret: «følge med». Anders viser at han er enig i dette og svarer følgende på samme spørsmål: «følge med og ikke gi opp ... gjøre det man får beskjed om». Begge knytter dette opp mot beskjeder som læreren deres gir. Det er altså viktig å følge med på det læreren sier for å besitte evner i kroppsøvningsfaget.

Videre viser elevenes svar at det å følge med underveis i aktiviteter og ulike idretter er like viktig som det å følge med på lærerens beskjeder. Flere av elevene anså det å følge med i aktiviteter som en god egenskap i kroppsøvningsfaget. Anders fortalte at det å: «... følge med på ballen» gjør at du er god i kroppsøving, dette i forhold til ballaktiviteter. For Anders er det viktig at man følger med på det læreren sier og i ulike aktiviteter. Filip utfyller svaret sitt ovenfor og forteller også at det er viktig å: «... prøve å følge med og gjøre øvelsene riktig ... Læreren vår sier veldig mange ganger at det er bedre å gjøre ting riktig og sakte enn fort og ikke riktig». Filip mener også at det er viktig å følge med på hva læreren sier, og følge med på de tilbakemeldingene man får slik at man gjør ting riktig.

Ella velger derimot å uttrykke seg på en litt annen måte. Istedenfor å fortelle hva hun tenker gjør en elev god i kroppsøvningsfaget, forteller hun om noe hun opplever som litt kjedelig og sårende: «Vi prøver jo, men guttene har ikke tid til å høre, fordi de hører aldri på oss ...». Ella sikter til noen av guttene i klassen som ikke hører på det hun har å si underveis i kroppsøvningsundervisningen. Enten dette er å følge med på hennes tilbakemeldinger, eller inkludere henne underveis i aktiviteter. Dette anser hun som en dårlig egenskap som hun ikke setter pris på, og anser derfor ikke dette som gode evner.

Elevene fikk også spørsmål om hva de tenker læreren deres mener er viktig for å være god i kroppsøvningsfaget. Martin trodde læreren deres vektla følgende: «følge med, høre på andre, gjøre sånn som læreren sier ...». Martin forteller oss derfor at både det

Anders, Filip og Ella uttrykker, er det han tenker læreren deres også vektlegger for å være god i kroppsøvingsfaget.

Ved slutten av intervjuene spurte jeg elevene om hva som skulle til for at de kunne bli bedre i kroppsøvingsfaget. Jeg lurte på hva de selv kunne jobbet mer med for å utvikle seg. Dette for å se om elevene var reflekterte rundt egne evner og hva de selv tenkte de måtte jobbe mer med for å bli bedre. Deres refleksjoner rundt dette gav meg også en indikasjon på hvilke evner de verdsetter i kroppsøvingsfaget. Ida var selv svært bevisst på at hun kunne forbedre seg på følgende: «*konsentrere meg mer i det jeg egentlig må ... Gym og alt, fordi det er ikke alltid jeg hører på, jeg bare somler*». For å bli bedre i kroppsøvingsfaget forteller hun selv at hun må konsentrere seg mer og høre på det som blir sagt. Gjør hun dette vil hun somle mindre, og bli bedre i kroppsøvingsfaget. Ved å somle mindre vil hun derfor få muligheten til å delta mer, noe som fører oss videre til neste kategori.

4.2.1 Evner handler om å vise innsats; «Det er jo noen jeg har mer innsats enn selv om jeg ikke presser meg helt maks»

Innsatsen til elevene bærer preg av nyanser og er på ingen måte enten eller. Flere av elevene viser til innsats når de forteller om det å være god i kroppsøvingsfaget. Begrepet innsats ble ikke presentert for elevene før spørsmål omkring læreplanen ble stilt. Det er derfor flere av elevene som anvender ulike begreper og beskrivelser rundt det å vise innsats som en god egenskap. Flere av elevene var usikre på hva begrepet innsats betydde når jeg presenterte det for dem. Resultatene viser likevel at elevene tolker begrepet innsats forholdsvis likt, men anvender ulike beskrivelser.

Ved spørsmål om hva som skal til for å være god i kroppsøving var deltagelse og ikke gi opp en gjenganger. Elevenes svar er enstemmig, men med litt ulike beskrivelser. Filip svarer igjen raskt og konkret: «*eee, være med*». Han mente at så lenge du deltar og er med, vil du kunne bli ansett som god i kroppsøvingsfaget. Det samme forteller Anders, han refererer til det: «*å ha viljen, liksom viljekraften ...*» som en egenskap for å være god i kroppsøving. Han forteller senere at innsats er det han mener med viljekraften, altså deltagelse og være med.

Jenny refererer til det å: «*ikke gi opp*» som viktig for å være god i kroppsøvingsfaget.

Kanskje ikke å gi opp? Fordi hvis det liksom er sånn som du ikke er noe god i... Også vil du bare gi opp, også hvis du gir opp sååå blir du liksom ikke noe bedre og du stopper når du liksom ikke har kommet deg opp på en måte ... Vi har lært at vi må prøve uansett hva slags det er da. Også hvis vi klarer det så er det kanskje mye gøyere når man liksom klarer det og ikke har klart det før.

Dersom du gjør en innsats og ikke gir opp vil det senere bli enklere å gjennomføre de øvelsene som oppfattes som vanskelige. Stopper du opp, blir du ikke bedre og får det kanskje heller ikke til. Selv har de lært at de skal prøve en øvelse eller aktivitet uansett hva det er. Dersom de deltar, øver og omsider får det til, vil det bli mye morsommere. Mari forteller i likhet med Jenny at det er viktig å: «*kanskje å liksom være med på tingene ... Selv om man ikke syntes det er gøy og sånt*». Det blir ansett som viktig at elevene deltar i kroppsovingsundervisningen uavhengig om det er en aktivitet eller idrett de får til eller ikke får til, syntes det er gøy eller ikke gøy. Jørgen og Martin forteller at man må: «*ikke klage, bare være med*» og «*gjøre så godt man kan.. Hvis du har vondt i lillefingeren så kan du fortsatt være med å spille fotball*». De forteller at det er viktig å være med hele veien, ikke finne unnskyldninger for ikke å delta. Disse unnskyldningene blir ansett som en dårlig egenskap.

Innsats blir ikke bare referert til som deltagelse uavhengig av aktivitet. Noen elever nevner også innsats i sammenheng der man er i en aktivitet eller driver på med en idrett. Ella forteller om noen i klassen hun mener er gode i fotball. Jeg spør henne derfor hva som gjør disse elevene så gode i akkurat i dette. På det svarer hun: «*de er veldig flinke til og på en måte prøve og faktisk løpe veldig mye etter ballen ... Og de er veldig flinke til å være i bevegelse og sånn da*». I likhet med dette forteller Martin om erfaringer han har opplevd når de spiller fotball. Martin forteller selv at han kan være litt «*egofant*», men forklarer noe av grunnen til at han kan bli oppfattet som dette:

Det ender ofte med at jeg bare løper mot ballen også blir de andre nede ved målet. Så det hender jeg sentrer ball, men det blir liksom litt vanskelig når jeg blir pressa av alle sammen De tenker at de ikke har sjans, atte de, nei jeg vet ikke. Kanskje de ikke har lyst?

Martin fortviler over at han løper opp for å ta ball, men at de andre på laget blir igjen nede ved mål. Dette gjør det vanskelig for han å sentre bak og spille med de på laget sitt. Han forteller dette i et oppgitt toneleie og syntes det er kjipt. Videre spør jeg han om dette er å være god i kroppsøving. På det svarer han fort: *«nei, fordi de hjelper ikke til»*. Elevene nede ved mål blir ikke ansett som elever som viser innsats og beveger på seg og faktisk prøver å ta ball, som Ella forteller om. Det viser seg at det er viktig at elevene viser en innsats i aktiviteten eller idretten som gjennomføres. Det holder ikke bare å være med, men de må også bidra aktivt.

Ved spørsmål om hva elevene selv kunne blitt bedre på i kroppsøvingsfaget var innsats en gjenganger blant av elevene. Flere forteller at de kunne økt innsatsen for at de selv skulle utviklet seg til å bli bedre i kroppsøvingsfaget. Dette spesielt innenfor ballidretter og ta initiativ på å få ball. Jenny sa selv tidlig i intervjuet at hun ikke likte fotball og at hun som oftest stiller seg i mål dersom de har denne idretten. Da jeg spurte om hva hun kunne blitt bedre på i kroppsøving svarte hun: *«... for eksempel i fotball, at jeg vil være mer ute på banen og ikke bare stå i mål hele tiden»*. Mari forteller om samme oppfatning og erfaring med fotball. For at Mari skulle bli bedre i kroppsøving svarte hun: *«kanskje være med mer ... kanskje i fotball når vi spiller at, kanskje at jeg liksom spør mer om ballen»*. Jenny og Mari refererer til det å vise mer innsats under idretten fotball og spørre mer om ball slik at de får deltatt mer. Ida tenker det samme om seg selv og forteller: *«kanskje at jeg burde være litt mere med liksom ... Bare prøve og la vær å gå til siden liksom.. Prøve å få ballen fra de andre folka og ta den fra de andre folka ...»*. En større deltagelse i selve idretten eller aktiviteten er dominerende svar for å kunne utvikle seg til å bli bedre i kroppsøvingsfaget.

4.2.2 Evner handler om samarbeid; «... ikke bare være sjef liksom»

Et flertall av elevene refererer til ballspill når de snakker om innsats. Innsats i lek er ikke like mye diskutert. I lekaktivitetene elevene nevner jobber de som oftest individuelt. Ballspill og idretter gjennomføres ofte som et lag. For å jobbe som et lag er det nødvendig at elevene har en innsats og viser samarbeid. Samarbeid viser seg å stå sentralt blant denne elevgruppen. Ordet samarbeid blir anvendt av samtlige elever, men med ulike momenter. Flere av elevene velger å uttrykke misnøye rundt hendelser i kroppsøvingsundervisningen som mangler samarbeid. Jeg spurte elevene som tok opp samarbeid om de kunne forklare meg hva de mente med begrepet. Martin

oppsummerte hva han mener er samarbeid slik: *«lagspill, sentre, hvis det er stafett, heie, hvis det er capture the flag så liksom ikke bare være sjef liksom. Eller liksom, tenke taktikk med alle liksom»*. Martin sin forklaring av samarbeid oppsummerer godt hva de andre elevene fortalte. Samarbeid er god kommunikasjon, få med alle på laget og oppmuntre laget sitt og hverandre.

På spørsmål om hvordan en elev er god i kroppsøving inneholdt flere av svarene en form for samarbeid. Ella forteller at en elev er god i kroppsøving: *«... Fordi man kanskje er litt, at man er god til å samarbeide ... I gym og sånn har vi sånn samarbeidsoppgaver, så det er jo kanskje lurt å klare å samarbeide godt med andre og sånn»*. Flere av elevene refererte til noen samarbeidsleker de har hatt i kroppsøvingsundervisningen, men spesielt en aktivitet var gjentakende. I denne aktiviteten skulle de bevege seg som et lag fra den ene siden av rommet, til den andre siden av rommet med hjelp av to benker. Anders forteller om denne leken og forklarer at de andre i klassen må: *«lære seg og ikke kjeft på folk som passer på andre folk så dem ikke detter»*. Han var tydelig oppgitt over at det var manglende samarbeid blant de på laget hans. Han tar opp språkbruk og kommunikasjon som viktige egenskaper for å få til denne aktiviteten og samarbeide.

Flere av elevene nevner språkbruk og ikke snakke stygt til laget som en del av det å være god i kroppsøvfingsfaget. Martin forteller at: *«hvis du er han som er best så må du jo få de andre til å gjøre noe og få med alle, ikke snakke stygt til laget hvis de ikke får til noe ...»*. Martin viser til at det er viktig å kommunisere godt med medelevene sine og forsøke å få med alle. I likhet med dette forteller Jørgen om det å få ubehagelige tilbakemeldinger. Han forteller at dersom han for eksempel bommet på mål så kunne dette skje: *«hvis de kan være litt irritert så sier de «du suuuuger» ... Det er irriterende at de blir sure når de ikke får ballen selv»*. Å bli sure på hverandre og snakke stygt til hverandre blir ikke ansett som en god egenskap for å være god i kroppsøvfingsfaget. Det er tydelig viktig å oppmuntre hverandre og ikke kjeft på hverandre dersom noen av lagkameratene gjør noe ikke blir ansett som riktig.

Noen av elevene forteller om andre hendelser som har oppstått i kroppsøvfingsundervisningen som de ikke setter pris på. Dette er hendelser de uttrykker misnøye ovenfor i intervjuet. Under den ene observasjonen som ble gjennomført, så

jeg tydelig at Jenny var misfornøyd når de spilte basketball. Jeg spurte henne derfor om dette i intervjuet:

Det var ikke den beste dagen fordi liksom, det er veldig irriterende når du står helt åpent og de, de, de, kaster ikke ballen til deg på en måte ... Ikke sant, når jeg liksom står rett foran mål og kan skyte og det er helt fritt på en måte

Hun uttrykket stor misnøye rundt at de andre elevene på hennes lag ikke sentret ballen til henne når de spilte basketballkamp. Hun syntes det var kjedelig og ikke bli sentret til. Da jeg spurte om hvorfor hun trodde de ikke sentret til henne svarte hun: «*kanskje de ikke vil kaste til meg ... Eller for eksempel bare kaste til en gutt hvis det er en gutt som har ballen på en måte da*». Mari uttrykker noe lignende ved å si at: «*guttene bare løper og skyter ...*». Jenny og Mari sin misnøye rundt manglende samarbeid fra guttene i klassen anser de ikke som en god egenskap. Dette da de tydelig viser at de syntes det er kjedelig. Samarbeid viser seg også gjeldende ved å sentre pasninger til lagkamerater. Flere av elevene tar opp at det er viktig å inkludere laget sitt og «spille hverandre gode».

Mari forteller også om samarbeid på en litt annen måte. Hun forteller om noe hun syntes er kjedelig i kroppsøvningsundervisningen og forklarer meg hva slags betydning dette har for henne og eventuelt hennes lag:

Det er noen som liksom får vondt på det de ikke syntes er så gøy ... Og det de syntes er gøy, da har de ikke vondt lengre ... Det er litt dårlig gjort for de andre ... For eksempel hvis man skal være på en gruppe da, også er liksom ett lag mindre enn de andre fordi en person ikke vil være med.

Innsats viser til at det er viktig å delta. Mari beskriver deltagelse som viktig med hensyn på samarbeid. Dersom en elev ikke deltar, vil dette påvirke laginndelingen. Blir et lag i mindretall går det utover laget da personen ikke er med på å bidra eller samarbeide med laget sitt.

4.3 Trenbare kategorier; «Bli raskere, sterkere, kanskje bare trening kanskje?»

Dette temaet tar for seg elevenes fysiske egenskaper. Disse egenskapene er trenbare da det er mulig for elevene å øve på dette over en periode for å forbedre seg. Dette temaet blir på lik linje med temaet «følge med», delt inn i undertemaer. Undertemaene blir etter en analyse av resultatene delt inn i hurtighet, styrke og teknikk. Elevene refererer til dette som gode egenskaper for å besitte evner i kroppsøvningsfaget. Det er verdt å nevne at disse kategoriene blir ofte nevnt i en sammenheng med innsats og samarbeid. I tillegg blir de ofte tatt opp tilknyttet en bestemt aktivitet eller idrett.

4.3.1 Evner handler om å være rask; «Han løper veldig fort!»

Flere av elevene fortalte at det er en fordel å være rask i flere av aktivitetene eller idrettene de har i kroppsøvningsundervisningen. Ella fortalte at en elev er god i kroppsøving: *«fordi man kanskje er litt rask og liksom klarer å holde seg i bevegelse. Hvert fall når vi har ballspott og sånn da... Fordi man, for å få tak i ting må man være ganske rask»*. Videre spurte jeg hva rask hadde å si for dette, da svarte hun:

Jeg vet ikke, jeg pleier ikke å bry med så mye om de er raske eller ikke, men det er jo mange som mener det. Men kanskje at man løper fort fordi da får man tak i ballen og da får man liksom, det er mange ting man liksom må være rask til å gjøre ting.

Ella forteller at dersom man er litt rask og klarer å holde seg i bevegelse når de har ballspott, så vil man ha gode evner. Ved spørsmål om hvorfor rask er så viktig forteller hun at det er mange som mener at rask er viktig, men at hun egentlig ikke bryr seg så mye om det. Likevel forteller hun at det er en fordel da man raskere kan få tak i ballen og at det ofte er ting det kreves at de er litt raske i.

Mari forteller at de pleier å ha sisten og stafetter i kroppsøvningsundervisningen. Da jeg spør om hva som skal til for å være god i dette svarer Mari: *«Emm, kanskje løpe litt fort og sånt da. Løpe fra den som er ... Man må være rask»*. I likhet med Mari svarer Ida på samme spørsmål: *«Jeg veit ikke, bare være rask og god til å gjøre sånn her (viser at hun finner unna)»*. I sisten aktiviteter er det nødvendig å løpe fra den som har

sisten for ikke å bli tatt. For å unngå å bli tatt er det derfor viktig å være den som er raskest, likevel legger Ida til at det er muligheter for å finte seg unna den som har sisten.

Jeg observerte i den ene klassen at det var flere som uttrykte glede dersom de kom på lag med Filip. Det var derfor interessant å høre hva Filip tenkte de andre syntes om han i kroppsøving. Jeg spurte han derfor om dette, og da svarte han:

Jeg er jo en av de i klassen som liker gym mest da. ... Også er vi tre gutter ... som er de sterkeste da ... men de er litt, jeg skal ikke være sånn kroppsdiskriminerende, men de er litt tynnere enn meg. Så liksom når vi løper og sånn, da løper de fra, eller jeg løper sist ... Men han er veldig flink til å løpe! Han løper veldig fort.

Filip forteller at han er den i klassen som liker faget best, men forteller ikke noe om hva de andre tenker om han er flink eller ikke. Han velger å fortelle om da de skulle løpe en gang i kroppsøvingsundervisningen. Her uttrykker han at en i klassen er veldig flink til å løpe, i tillegg viser han overraskelse og engasjement over hvor fort han løp. Det er tydelig imponerende hvor raskt han var, og Filip anser han som flink til dette fordi han var så rask.

4.3.2 Evner handler om å være sterk; «... også kanskje ta pushups og sånn»

Flere av elevene trekker frem styrke og det å være sterk for å besitte evner i kroppsøvingfaget. Dette nevnes ofte i sammenheng med andre egenskaper. Ved spørsmål om hva som skal til for å være god i kroppsøvingfaget svarte Filip: «*Være sterk og prøve å følge med og gjøre øvelsene riktig*», da jeg spurte om hvilke øvelser han tenkte på svarte han: «*Da tenkte jeg spesielt på sirkeltrening for eksempel da*». Sirkeltrening er ofte preget av styrkeøvelser, og styrkeøvelser krever teknikk for å gjennomføre øvelsene riktig. Filip forteller at det er viktig å være sterk, spesielt ved gjennomføring av disse styrkeøvelsene.

Flere av elevene nevner også spesifikt pushups som en øvelse det er bra å være god i. Ludvig fortalte at de pleide å ha stafetter i kroppsøvingundervisningen. Jeg spurte så hva disse stafettene gikk ut på, og svaret var kjapt: «*Ta pushups*». Ludvig anså ikke

seg selv som god til å ta pushups, og jeg spurte derfor videre hvordan han kunne bli bedre i dette. På dette svarte han: «*være sterk*». Jørgen refererer også pushups som en konkret øvelse for å besitte evner i kroppsøvingsfaget. Jeg spurte han hva det vil si å være flink i kroppsøving, på dette svarte han:

... Også kanskje ta pushups og sånn ... Jeg har lagd min egen ny ting, den er at hvis jeg har lyst til å gå inn i huset så må jeg ta to pushups og hvis jeg har lyst til å gå inn på mitt rom så må jeg ta tre, og hvis jeg har lyst til å sove så må jeg ta fem.

Jeg spurte så om hvorfor han måtte ta så mange pushups for å være flink i kroppsøving, og da svarte han: «*Jeg har lyst til å bli sterk siden jeg ikke har lyst til å bli svak ... Siden jeg har ikke lyst til åååå, ja, bli feit*». Elevene refererer til pushups som en bra øvelse for å trene på å bli sterkere. Elevene vektlegger i hovedsak styrke som en god egenskap for å være god i kroppsøvingsfaget.

Det er merkbart at styrke blir ansett som en god egenskap i kroppsøvingsfaget. Det er også merkbart at guttene som deltok i intervjuet refererte til styrke og anså dette som en god øvelse for å være god i kroppsøving. Det var ingen av jentene som deltok i studien som løftet frem styrke som en viktig egenskap for å være god i kroppsøvingsfaget.

4.3.3 Evner handler om teknikk; «Fordi jeg har ballkontroll»

Noen av elevenes fortellinger var preget av ferdigheter og teknikk. Dette spesielt innenfor en gitt idrett. Disse ferdighetene ble sjeldent nevnt alene, men ofte nevnt i sammenheng med andre egenskaper som å være rask og sterk.

Ved spørsmål om hvordan en elev er god i kroppsøvingsfaget svarte Ludvig: «*God til å stusse ball ... og kaste*». Han mente at dersom en mestret disse to ferdighetene hadde man gode evner i kroppsøvingsfaget. Mari svarte på samme spørsmål:

Kanskje trene og sånn, og da kan man bli god i gym ... Man må trene, for eksempel på turn, så må man trene på de triksene for å bli bedre ... Og i fotball så må man trene for å klare å score noen mål og sånt da.

Flere av elevene knytter svarene sine til spesifikke idretter og beskriver hva som skal til for å være god akkurat i dette. Mari forteller at det er viktig å øve på triks i turn og på å score mål i fotball. Får man til dette vil man kunne være god i kroppsøving.

Ludvig fortalte at han følte seg flink i kanonball. Jeg spurte han hva som gjorde han så flink i dette, og på det svarte han: «*jeg klarer å dodge*». Ludvig anså seg selv som flink i kanonball fordi han klarte å unngå å bli truffet av ballen. Han la frem dette som en viktig egenskap og en egen form for teknikk. Jenny brukte basketball som eksempel når hun skulle fortelle hva som gjør en elev god i kroppsøvingsfaget: «*Når vi skal liksom skyte på mål eller bruke ball så må vi jo liksom ta vare på ball og ikke miste ball med en gang*». Det kommer frem at det er viktig for elevene å passe på ballen slik at man ikke mister den. Dette er en viktig egenskap som blir satt pris på, og som gjør at en kan bli betraktet som god i kroppsøvingsfaget. Ida nevner også basketball og forteller hvorfor det er viktig å øve på basketball:

Hvis noen kaster på deg da, så vet man ikke helt hvordan man skal ta den imot, liksom man er redd for å ta den imot. Da burde man kanskje øvd litt for da blir man liksom litt mindre redd.

Ida refererer til pasninger og mottak som viktig å beherske. Det er spesielt viktig å øve på mottak slik at man ikke er redd for ballen. Jenny mener også at pasninger er viktig. Hun fortalte om noen i klassen hun mener er gode i fotball. Jeg spurte så hva som gjorde de så gode og da svarte hun: «*Fordi de klarer å sentre pasninger*».

Etter observasjoner av kroppsøvingundervisningene observerte jeg at det var viktig for noen av guttene å komme på samme lag. Dette var gjentakende, og de flyttet på seg når lagene ble inndelt for å forsøke å komme sammen. Filip gjorde stadig dette og oppmuntret de andre guttene i klassen til det samme. Jeg spurte så om hvorfor, og da svarte han:

Det er ikke gøy å komme med de som ikke kan noen ting ... Jeg sier ikke at, eller, det er noen i klassen som ikke kan noen ting innenfor idrett ... Klarer ikke løpe, klarer ikke kaste, klarer ikke skyte liksom.

Filip viser til at det er viktig for han å komme på lag med de han anser som flinke til å løpe, kaste og skyte på mål. Dersom han ikke gjør det, opplever han det som kjedelig.

Noen av elevene beskriver hva de ikke er så flinke til eller hva de kan øve mer på for å bli bedre i kroppsøvingsfaget. Jenny anså ikke seg selv som flink i kroppsøving fordi: «*Jeg sentrer ikke like bra pasninger og sånn*». Hun legger vekt på at det å være flink til å sentre gode pasninger er viktig for å besitte evner i kroppsøvingsfaget. Jørgen fortalte at han følte seg dårlig på å skyte på mål: «*... alltid når jeg prøver å skyte så ender det opp med at jeg skyter over ... Det er litt sånn irriterende at sånn, jeg er ganske dårlig på det*». Han nevner at han er dårlig på å skyte på mål fordi han ofte bommer. Han legger frem at dersom du bommer på mål, så er man «dårlig». Det er derfor lov å anta det motsatte, at hvis en klarer å skyte og treffe i målet vil man bli ansett som god.

4.4 Evner handler om å forstå sammenhengen med helse; «Fordi vi liksom skal bli sterke i knoklene og få et bedre hjerte»

Det elevene selv belyser som evner viser til helse som resultat. Elevene viser til at ferdigheter i kroppsøvingsfaget vil bidra til en bedre helse både her og nå, og på sikt.

Ved spørsmål om hva elevene skal lære i kroppsøvingsfaget er: «*det å ta vare på kroppen*» viktig. Filip forteller hva han tenker de skal lære i kroppsøvingsfaget:

Liksom, vi har jo lært, eller det var litt før da, så lærte vi liksom hvordan man brukte kroppen på en måte da... For da lærte vi hvordan vi skal trene, hvorfor vi skal ha gym. Fordi vi liksom skal bli sterke i knoklene og få et bedre hjerte liksom ... Hvorfor det er lurt å være i bevegelse.

Filip forteller at de tidligere har gjennomført et eget treningsopplegg. Her skulle de individuelt bestemme hva de skulle gjennomføre i kroppsøvingsundervisningen. I den forbindelse lærte de hvordan de skulle ta vare på kroppen og hvorfor det er viktig å være i bevegelse og aktivitet. Filip forteller at fordelene med å være i aktivitet er at knoklene blir sterkere og at man får et bedre hjerte. Ella refererer til samme treningsopplegg og forteller: «*Emm, for en stund siden så lærte vi hvordan man måtte ta vare på helsa og hvordan vi på en måte kan gjøre et bra gymopplegg selv da*». Ta

vare på helsen har tydelig vært et tema i forkant av dette treningsopplegget. Elevene viser til en forståelse omkring helsefremmede gevinster ved å være i bevegelse. Deltagelse og gjennomføring av kroppsøvingsfaget er en pådriver til dette.

Jørgen forteller at de skal lære å: *«Ikke være slappe ... Og være i sånn aktivitet»*. Anders forteller om mer spesifikke fordeler ved nettopp dette. Han forteller at de skal lære å: *«Å ta vare på kroppen ... Å holde seg i aktivitet»*, videre forteller han at: *«det betyr at du brenner mer kalorier»*. Dette viser til at elevene er klar over ulike effekter ved å være i fysisk aktivitet. Helsefremmede effekter som å bli sterkere, få et bedre hjerte og være bevisst på vekt er et resultat av det å være fysisk aktiv og bruke kroppen.

Jørgen forteller om en annen fordel ved å delta i kroppsøvingsfaget og være i fysisk aktivitet: *«Så jeg kan trene kroppen min... Beina, magen og, eller jeg trener litt granne tankene mine siden jeg må jo tenke når jeg spiller»*. Jørgen forteller at det ikke bare er kroppen han trener ved å være i fysisk aktivitet, men også tankene. Det er ikke bare fokus på å gjennomføre aktivitetene med kroppen, Jørgen er også bevisst over at han trener tankene og hodet ved å være i fysisk aktivitet.

Kroppslige fordeler ved å være i fysisk aktivitet er et tema som tydelig har kommet frem. Martin forteller om hvorfor det er viktig å trene kroppen generelt i hverdagen. Ved spørsmål om hvorfor de skal lære det de lærer svarer han: *«... For å komme seg videre i livet ... Du får gjort mer da, hvis man er sterk så kan du jo bli med på kappløp, du kan løfte ting, du kan hjelpe med ting»*. Martin viser til fordeler ved å være sterk i hverdagen og hvordan man kan bruke dette for seg selv, og til å hjelpe andre. Han viser til at det å investere i en god helse handler om å ta del i samfunnet og delta i samspill med andre mennesker.

5. Diskusjon

I dette kapitlet vil studiens resultater diskuteres i lys av teorien som er anvendt. Jeg velger å diskutere resultatene med utgangspunkt i Pierre Bourdieus begreper som ble presentert under kapittel 2. Bourdieus begreper lar seg ikke generalisere, men blir anvendt for å videreutvikle de (Wilken, 2008, s. 8). Begrepene vil av den grunn bli diskutert i lys av studiens resultater, noe som vil gi begrepene mer fylde, og søke etter å besvare denne studiens problemstilling. Jeg ønsker å sammenfatte teori og empiri, og jeg forstår Bourdieu på en slik måte der felt og doxa er avgrenset i større grad enn habitus og kapital. Felt og doxa vil av den grunn utgjøre en mindre del enn habitus og kapital vil.

De ulike begrepene erfares å ha flere fellestrekk, noe som medfører at de flyter over i hverandre. Det kan derfor oppleves ensidig å plassere elevenes fortellinger under bare ett av begrepene. Det er sentralt å påpeke at disse fortellingene ikke nødvendigvis kan kategoriseres på en entydig måte. Jeg ønsker likevel å presentere dette adskilt og plassere det der jeg anser at de egner seg best. Dette utelukker ikke at de kunne vært plassert et annet sted, nettopp fordi Bourdieu sine begreper bygger på hverandre.

5.1 *Habitus*

Hver enkelt elev besitter hver sin individuelle habitus som ligger til grunn for hvordan eleven oppfatter, forstår og handler i kroppsøvningsundervisningen (Wilken, 2008, s. 37). Elevenes tillærte habitus kan derfor være med på å forklare hvorfor elevene forstår evner i kroppsøvningsfaget slik de gjør og handler slik de gjør. Habitus preges av historiske relasjoner som er nedfelt i individet i form av mentale og kroppslige skjema (Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 34). Elevenes handlinger skjer helt ubevisst, nettopp fordi det er innprentet fra tidligere erfaringer.

Kroppsøvningsfaget har på lik linje med andre fag en plass i skolen. Elevene i studien har hatt kroppsøvningsundervisning fra første klasse, og har derfor allerede gjennomført dette i henholdsvis fire og fem år (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 2). Skolen vil derfor ha betydning for elevenes habitus da kroppsøvningsundervisningen har hatt flere år på å påvirke og utvikle denne. Hvordan elevene forstår evner i kroppsøvningsfaget vil være preget av deres relasjoner i kroppsøvningsfaget gjennom disse årene, og av deres

habitus. Habitus som er tillært gjennom familierelasjoner og habitus som er tillært gjennom samhandling i kroppsøvingfaget trenger ikke være samordnet. Dette kan begrunnes i at elevenes allerede tillærte habitus i møte med kroppsøvingfaget ikke blir verdsatt. Flere av elevene forteller at de liker å holde på med dans på fritiden, men at de nesten aldri har dans i kroppsøvingundervisningen. Videre forteller noen av elevene at dersom de har dans opplevs dette som flaut. De elevene som liker å danse hjemme og på fritiden har en tillært habitus der dans er en naturlig aktivitet for dem. I møte med kroppsøvingfaget og andre elevers beskjedenhet omkring dans vil dette kunne påvirke disse elevenes allerede etablerte habitus. Flauhet rundt dans vil kunne marginalisere evner i dans i kroppsøvingfaget, og dermed medføre at de elevene som besitter en habitus omkring dans ikke blir verdsatt i kroppsøvingfaget.

Jeg stilte spørsmål omkring elevenes foreldre og deres aktivitetsnivå på fritiden. Flere av elevene fortalte at foreldrene deres var aktive, enten dette var å engasjere seg i elevenes liv og aktiviteter, eller at de bedrev en aktivitet selv. Elever med aktive foreldre i dag vil sannsynligvis ha blitt introdusert for ulike aktiviteter og idretter i tidlig alder. En tidlig aktivisering og sosialisering omkring aktivitet og idrett utenfor kroppsøvingfaget vil være med å forme elevens habitus. Elevenes mentale og kroppslige skjema tillært fra tidligere aktiviteter og idretter vil gi de mer kunnskap om, og gjøre de mer forberedt til aktiviteter og idretter i kroppsøvingundervisningen. Disse skjemaene og kompetansen elevene besitter kan brukes som et utgangspunkt og en fordel i de ulike kampene som utspiller seg i feltet.

Elevene vil bringe med seg en habitus som er til stor fordel, nettopp fordi det har en overføringsverdi til kroppsøvingfaget. Det er likevel ikke gitt at en elev som vokser opp med aktive foreldre må være aktiv selv. Dette tar opp kritikken som er rettet mot Bourdieu sitt verk om elevens frie valg (Wilken, 2008, s. 51). Noen elever kan ta et valg om å ta avstand fra en aktiv habitus. Det samme gjelder dersom en elev vokser opp i en familie med lite fokus på aktivitet og idrett. Her vil elevens primærsosialisering ikke tillære eleven en aktiv habitus. Det vil derimot være mulig for eleven å tilegne seg dette gjennom en sekundærsosialisering, altså gjennom kroppsøvingundervisningen. Studiens resultater viser til at flere av elevene med aktive foreldre uttrykte stor glede over kroppsøvingfaget og det å være i aktivitet. Dette viser til at det er stor sjanse for at elever med aktive foreldre har tilegnet seg en

aktiv habitus, og at det sammenfaller. Dette vil ha betydning for hvordan elevene imøtekommer kroppsøvningsfaget og oppfatter gode evner slik de gjør. Tidligere forskning underbygger også dette (Hay & Macdonald, 2010, s. 12; Evans, 2004, s. 100). Filip forteller at han pleier å sykle sammen med sin far. De sykler på treningsturer ute og har to sykler hjemme i stua de bruker. Filip har tatt til seg farens engasjement og interesse rundt sykling, og har derfor opparbeidet seg kunnskap i denne aktiviteten. Han har gjennom si far tillært seg en habitus omkring sykling som aktivitet. Sykling er ingen aktivitet elevene har i kroppsøvningsundervisningen da det kreves at elevene må ha en sykkel til disposisjon. Filip forteller derimot at han er en av de sterkeste i klassen, og at han er spesielt sterk i beina fordi han sykler så mye. Selv om sykling ikke direkte kan overføres til kroppsøvningsfaget, vil det være andre momenter som er overførbart. Filip sin tillærte habitus av å være i aktivitet utenfor skolen kan derfor brukes som en fordel i kroppsøvningsundervisningen.

Et fåtall av elevene uttrykker at de ikke verdsetter kroppsøvningsfaget. De elevene dette gjelder refererer til at de syntes kroppsøvningsfaget er slitsomt, og tar derfor pauser underveis. Elevene som derimot setter kroppsøvningsfaget høyt på listen over favorittfag forteller om elevene som setter seg på sidelinjen. Dette anser de som en dårlig egenskap da noen elever ofte blir «skadet» når de skal gjennomføre en aktivitet eller idrett det ikke liker. Hovdenak (2007) skriver kan dette skyldes at elevens habitus ikke vinner gjenklang eller grobunn i undervisningen (Hovdenak, 2007, s. 58). Da vil elevene kunne oppleve innholdet som demotiverende og lite interessant da deres habitus (og kapital) ikke samsvarer med det som er anerkjent i kroppsøvningsundervisningen. Det vil derfor være en løsning for disse elevene å unngå å delta, og dermed unngå negative holdninger knyttet til deres besittelse av habitus og kapital. Adrian forteller at han stadig er blitt utsatt for å få en ball i hodet når han går fordi fotballbingen i skolegården. Hans gjentatte dårlige erfaringer med dette preger hans habitus på en negativ måte rundt aktiviteten fotball. Hans dårlige erfaringer og tillært habitus rundt dette vil prege hvordan han imøtekommer idretten fotball i kroppsøvningsfaget. Han sier selv at han syntes kroppsøvningsfaget er gøy, men er en av de elevene som også velger å ta avstand og sette seg på sidelinjen i perioder. Dette spesielt når det er mye som skjer, og det er høylytt og uoversiktlig. Hans gjentatte erfaringer har tillært han en habitus som vil kunne være krevende å endre.

Elevenes samfunnsmessige habitus lar de akseptere og forstå ulikheter i kroppsøvningsundervisningen. Disse blir ofte tatt for gitt (Wilken, 2008, s. 37). Dette medfører at selv om flere av elevene uttrykker misnøye rundt manglende deltagelse, aksepteres det at elevene kommer og går i aktiviteter som de selv ønsker. Elevene viser forståelse og tålmodighet for elevens deltagelse på aktiviteter og idretter de liker, og fravær fra deltagelse på aktiviteter de ikke liker. Elevene besitter en stor mengde samfunnsmessig habitus da de aksepterer at dette foregår, mens de elevene som gjør dette besitter en habitus som tilsier at dette er greit. Selv om elevene viser forståelse omkring dette, er det ikke ansett som en god egenskap for å besitte evner i kroppsøvningsfaget.

5.1.1 Språk

Språket produseres gjennom relasjoner (Wilken, 2008, s. 34). Dette er blitt kroppsliggjort og forankret i kroppen, altså en del av elevenes habitus. Før spørsmål omkring læreplan ble stilt var det elevene selv som uoppfordret tok opp begreper som kan knyttes til kroppsøvningsfagets læreplan. Målet var ikke at elevene skulle opparbeide seg kunnskap om nye begreper og lære seg disse. Jeg anser derfor elevenes språk som en form for habitus.

Flere av elevene tar opp språkbruk som et viktig tema for å besitte gode evner i kroppsøvningsfaget. Dette viser seg stadig som gjeldende i elevenes fortellinger. Elevenes habitus og mentale skjema vil kunne være avgjørende for hvordan elevene tolker språkbruk i kroppsøvningsfaget. Noen av elevene uttrykker at det ikke er greit å kommunisere på det de anser som en dårlig måte. Her refererer de spesielt til stygge kommentarer underveis i aktiviteter når noen ikke får til noe, eller ved mangel på samarbeid. Dette kan være noe elevene har lært gjennom tidligere erfaringer og oppdragelse gjennom familierelasjoner. De elevene som anvender et språkbruk som er ansett som akseptabelt, vil besitte en habitus som underbygger dette. Den er tillært og innprentet slik at elevene ubevisst kommuniserer slik de gjør. Det faller disse elevene mer naturlig å kommunisere på en slik måte at det ikke sårer noen medelever. Ulikheten mellom elevene på dette området kan skyldes deres individuelle habitus som ikke samsvarer med medelevers habitus. Elevenes habitus omkring språkbruk vil også kunne være tillært gjennom kroppsøvningsundervisningen og en felles skoleklasse.

Habitus er ikke en prosess det reflekteres over, det skjer helt ubevisst (Wilken 2008, s. 37). Det kreves derfor tid for å bygge opp en slik habitus. Selv om de fleste elevene har gått i samme klasse i over fem år, vil det kunne være vanskelig å tillære seg en egenskap dersom denne ikke viser seg å være gjeldende i andre felt. Dersom noen av elevene ikke anser språkbruk som viktig i andre felt, vil det kunne være vanskelig å tilegne seg denne egenskapen da du stadig blir utsatt for det motsatte. Dette kan være med på å begrunne hvorfor noen elever kommuniserer slik de gjør. En annen tolkning kan være som Bourdieu beskriver, at språket kan anvendes som et våpen som brukes i kamp (Wilken, 2008, s. 74). Elevenes språkvalg og kommentarer som oppleves uhyggelige og ikke verdsatt, vil kunne være et forsøk på å tilegne seg mer kapital. Ved å bruke språket som et middel ønsker vi mennesker å bli trodd, adlydt, respektert og lagt merke til (Wilken, 2008, s. 75). Elevene som anvender urovekkende kommentarer eller språkbruk gjør kanskje nettopp dette for å bli lagt merke til. Elevene forteller om stygge kommentarer dersom noen bommer på mål, eller kjefting på andre dersom de ikke gjør det noen elever ønsker. Det kan være et middel om å rettferdiggjøre deres manglende habitus (og kapital) i henhold til feltets doxa. Et flertall av elevene virker ikke å anse dette som en god egenskap i kroppsøvningsfaget, og disse elevene blir verken trodd på, respektert eller adlydt.

Det elevene forteller reflekterer eller produserer ikke det de gjør. Det reflekterer elevens forståelse filtrert gjennom sin habitus. Elevene handler ut av en praktisk sans for hvordan man skal både omgås medelever og handle i kroppsøvningsundervisningen, dette uten at de selv er bevisst over det (Wilken, 2008, s. 84). Elevenes habitus vil derfor være en faktor for hvordan elevene forstår evner i kroppsøvningsfaget slik de gjør.

5.2 Felt

Feltet er der praksisen utspiller seg, og er i dette tilfellet kroppsøvningsundervisningen. Alle individer opererer på et mangfold av felt som er strukturert likt, men organisert rundt ulike former for kapital (Wilken, 2008, s. 41). Dette blir i denne sammenheng kapitalformer som er verdsatt av elevene i kroppsøvningsfaget. Disse må elevene finne det verdt å kjempe om og for, og feltet eksisterer bare dersom elevene deltar i disse kampene om kapital (Wilken, 2008, s. 39; Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 36). Dersom elevene ikke aksepterer de spillereglene som er etablert i kroppsøvningsfaget er

de ifølge Bourdieu ikke ansett som en del av feltet. Det samme gjelder dersom en elevs kapital ikke blir ansett som gyldig av medelevene (Wilken, 2008, s. 41).

Kroppsøvningsfaget er en kjent arena for elevene. Et flertall av elevene forteller om kroppsøvningsfaget som ett av sine favorittfag. Argumentasjonen for dette var at de ikke bare satt stille, men brukte kroppen og var i bevegelse. Kroppsøvningsfaget blir ut fra elevenes beskrivelser assosiert med lek og idretter. Elevene bringer med seg sin habitus og kapital, og entrer feltet for å kjempe kamper om å tilegne seg mer kapital. Kampene som utspiller seg i dette feltet vil ikke nødvendigvis være de samme kampene som foregår ute i skolegården, eller på elevenes idrettslag. Elevene refererer til ulike fritidsaktiviteter de bedriver utenfor skolens kontekst. Selv om Martin spiller fotball på fritiden trenger ikke kampene på fotballbanen utenfor skolen være de samme som kampene som kjempes når de har fotball i kroppsøvningsundervisningen. Det er likevel ikke utelukkende at det kan ha en overføringsverdi.

Hele skolen og dens utdanningsposisjon vil være et overordnet sosialt rom for elevene. Kroppsøvningsfaget vil derfor være preget av et lite felt innenfor denne store sosiale konteksten. Elevene deltar av den grunn på flere ulike felt som krever at man tilpasser seg hvert enkelte felts regler. Kampene som kjempes i kroppsøvningsfeltet utspiller seg ut fra hva elevene anser som gode evner i kroppsøvningsfaget. De ulike feltene i skolekonteksten vil være sortert hierarkisk blant elevene (Wilken, 2008, s. 40). Det vil derfor være noen felt det er mer betydningsfullt å besitte kapital i og på. Et flertall av elevene anser kroppsøvningsfaget som ett av sine favorittfag, noe som resulterer i at kroppsøvningsfaget ligger høyt på den hierarkiske fordelingen. Nettopp fordi det er viktig for dem. Dette betyr at dersom en besitter kapital som er verdsatt og anerkjent i kroppsøvningsfaget, vil det kunne generere større makt enn om du besitter kapital som er verdsatt i matematikk. De elevene som ikke anser kroppsøvningsfaget som ett av sine favorittfag vil kunne mangle interesse og oppgavemestring i kroppsøvningsfaget. Det er en mulighet at disse elevene ikke besitter den formen for kapital som er verdsatt i kroppsøvningsfeltet. Det blir av den grunn uinteressant for de elevene å kjempe kamper som kan føles uopnåelig. Disse elevene kan besitte en egen og ulik tolkning om hvilket felt som er antatt mest verdifullt for dem. Dette medfører at disse elevene ikke anser kampene i kroppsøvningsfeltet som verdt å kjempe.

Bourdieu er tydelig på at dersom elevene ikke aksepterer de spillereglene som favner feltet er de ikke en del av det (Wilken, 2008, s. 41). Elevene forteller derimot noe annet som tyder på at kroppsøvningsfeltet er inndelt i flere subfelt. Å bevege seg over og imellom disse subfeltene blir ikke ansett som en god egenskap, men aksepteres. Her forteller elevene om de som ikke deltar i kroppsøvningsundervisningen fordi de ikke liker aktiviteten eller er uinteressert. Ifølge elevene er det viktig å vise innsats og samarbeid for å bli ansett som god i kroppsøvningsfaget. De elevene som valgte å unngå aktiviteter eller idretter valgte å sette seg ned på sidelinjen. Her var det flere elever som satt, noe som medførte at disse elevene kunne kommunisere med hverandre og ha en dialog seg imellom. Det tyder på at disse elevene konstruerte et eget mindre felt med egne spilleregler innad i kroppsøvningsfeltet. Elevene fikk anledning til å bevege seg frem og tilbake mellom disse feltene, men de som deltok i kroppsøvningsfeltet hele undervisningen anså ikke dette som en god egenskap. Elevene mislikte at dette foregikk, men lot de fortsette. Dette viser til at selv om elevene ikke aksepterer de spillereglene som definerer kroppsøvningsfeltet får de lov til å bevege seg frem og tilbake. Dette ettersom hvilke regler de ønsker å følge. Elevene blir ansett som en del av feltet selv om de ikke aksepterer de spillereglene som er gjeldende. De elevene som bruker muligheten til å bevege seg mellom felt i kroppsøvningsundervisningen vil derimot ikke være i stand til å kjempe seg til toppen i hierarkiet i kroppsøvningsfaget. Dette fordi de velger å trosse feltes regler. Elevenes forståelse og samfunnsmessige habitus lar medelevene bevege seg på tvers av felt da de aksepterer ulikheter mellom hverandre.

En annen god beskrivelse på at det eksisterer flere subfelt innad i kroppsøvningsfelter er grupperinger. Flere av jentene i studien forteller om at guttene i klassen ofte bare sentrer pasninger til hverandre i spill. Dette anser de som en dårlig egenskap da de ikke samarbeider. Guttene viser til å danne et egen mindre subfelt seg imellom.

5.3 Doxa

Hvert eneste felt blir og er definert av noen helt sentrale spilleregler. Disse spillereglene må aksepteres av spillerne som deltar i feltet (Wilken, 2008, s. 42). De er ikke diskuterbare i feltet, og er med på å gjøre kampene mer meningsfulle for de som deltar (Wilken, 2008, s. 43).

5.3.1 Læreplan

Elevene gir uttrykk for at de ikke vet hva de skal lære i kroppsøvingsfaget. Ved spørsmål omkring læreplan og kompetansemål responderer alle elevene i studien at de aldri har hørt om dette tidligere. Kroppsøvingsfagets læreplan gir føringer for hva elevene skal lære og oppnå i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Disse kompetansemålene er politisk bestemt og er noe læreren legger til grunn for planleggingen av kroppsøvingsundervisningen. Læreplanen vil fremstå som en form for kroppsøvingsfagets overordnede doxa. Det er noen grunnleggende regler som læreren må legge rette. Likevel oppleves det en manglende kommunikasjon mellom lærer og elevene omkring dette. Denne fraværende kommunikasjonen og informasjonsdelingen medfører uenighet i hva som verdsettes av habitus og kapital i kroppsøvingsfaget. Læreren vet hva elevene skal lære, men dette blir ikke videreformidlet til elevene selv. Elevene besitter derfor andre tanker om hva kroppsøvingsfagets doxa består av. Det oppstår et brudd i intensjonene med faget da elevene ikke får informasjon om hva disse er. Hva elevene oppfatter som kroppsøvingsfagets doxa vil derfor ikke nødvendigvis samsvare med det læreren oppfattet som kroppsøvingsfagets doxa. Det kan diskuteres om dette er en av grunnene til at noen elever anser det som greit å unngå og delta i aktiviteter de ikke liker. Doxa er regler som blir tatt for gitt og ikke uttrykt (Wilken, 2008, s. 43). Det vil derfor være å anta at læreren ikke har reflektert over viktigheten av å dele informasjon og kunnskap omkring kroppsøvingsfagets læreplan, nettopp fordi det blir tatt for gitt. Det samme gjelder hva elevene anser som kroppsøvingsfagets doxa, disse blir tatt for gitt og av den grunn ikke videreformidlet til lærer. Når dette skjer, vil det ikke være noen kommunikasjon omkring hva som er intensjonene med kroppsøvingsfaget. Borgen og Engelsrud (2020) underbygger dette i sin kritiske gjennomgang av læreplanen (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 3). Dette medfører to ulike perspektiver på hva som er kroppsøvingsfagets doxa. Disse vil påvirke hverandre ubevisst, men manglene kommunikasjon medfører at elevene og kroppsøvingslæreren verdsetter ulike evner i kroppsøvingsfaget.

Det kan diskuteres om det ville hatt noen betydning dersom læreren hadde delt sin kunnskap omkring læreplanen og kompetansemål. Årsaken til dette kan være fordi læreren ikke blir ansett som en del av feltet. For å være en del av feltet må du følge feltets doxa og kjempe kamper om kapital (Wilken, 2008, s. 39). Elevenes fortellinger

viser til at kroppsøvingslæreren deres finner på aktiviteter, står på sidelinjen, observerer, og passer på at ingen skader seg. Når læreren oppholder seg på sidelinjen og ser på at elevene er i aktivitet, vil ifølge Bourdieu læreren ikke bli ansett som en deltager. Dersom læreren ikke er en del av feltet vil de ha vanskeligheter med å forstå doxaen som utspiller seg i feltet. Om læreren formidler fagets formål, vil ikke dette nødvendigvis være det som faktisk gjelder som spilleregler blant elevene.

Bourdieu presenterer doxa som ikke diskuterbare i feltet, men de kan diskuteres utenfor feltet (Wilken, 2008, s. 43). Dersom de ikke er diskuterbare vil det i utgangspunktet være en enighet om hvilke evner som er viktige for å bli ansett som god i kroppsøvingsfaget. Elever som velger å sette seg underveis i undervisningen antas å forholde seg til en annen doxa enn de elevene som deltar i hele undervisningen. Elevene som anser dette som en dårlig egenskap tar utgangspunkt i en doxa som ikke underbygger dette. Mye tyder på at det er en felles tanke om kroppsøvingsfagets doxa, men at doxaen kan diskuteres i subfeltene som dannes.

Flere av elevene viser også til evner som er sentrale å besitte for å bli ansett som god, men presiserer selv at de ikke alltid følge disse. Dette tyder på at elevene er klar over doxaen i feltet, men velger å prioritere det de anser som viktig for seg, eller det de anser det som verdt å kjempe om. Elevene anser de ulike evnene som er presentert i ulik hierarkisk rekkefølge. Dette kan skyldes deres habitus og besittelse av en evne, eller deres manglende besittelse av en evne.

Elevene er med på å prege kroppsøvingsfagets doxa gjennom sin habitus. Kroppsøvingsfagets doxa i denne sammenhengen vil bestå av elevenes presenterte kategorier for evner. Dette viser seg som spillereglene elevene må følge for å kunne bli ansett som god i kroppsøvingsfaget. Det kan diskuteres om de elevene som entret feltet med størst verdsatte kapital er de som har formet fagets doxa. Dette da de allerede dominerer på feltet med deres tidligere tillærte kapital.

5.4 Kapital

Kampene i feltet kjempes for å tilegne seg mer kapital. Dette ved å ta i bruk allerede eksisterende kapital (Aakvaag, 2008, s. 152). Det skilles mellom tre kapitalformer som vil frembringe ulike former for makt. Besittelsen og fordelingen av disse vil variere fra

felt til felt (Wilken, 2008, s. 39). Hvilke kapitalformer elevene verdsetter i kroppsøvningsundervisningen vil bli diskutert og presisert videre.

I kroppsøvningsfaget på barneskolen blir ikke elevene vurdert i form av karakterer. Karakter er med på å beskrive en form for symbolsk kapital. Hadde dette vært tilfelle ville kampene basert seg på å tilegne seg mest mulig symbolsk kapital. Dette gjennom å oppnå en høyest mulig karakter, eller den karakteren som verdsettes i deres felt. På barneskolen er ikke dette tilfelle. Her vil kampene som utspiller seg i kroppsøvningsfaget handler om å tilegne seg mest makt og anerkjennelse. Dette vil derfor være knyttet til kamper om å tilegne seg mest kulturell kapital og sosial kapital. Disse viser seg sentrale i denne studiens resultater.

Elevenes ulike kapitaler ligger til grunn for hvorfor elevene forteller det de gjør, handler som de gjør og hvorfor de verdsetter de evnene de verdsetter. Hver enkelt elev er vokst opp med en form for nettverk rundt seg. Kapital blir og er arvet gjennom familie, eller ervervet gjennom en utdanningsposisjon (Wilken, 2008, s. 56). I denne studiens resultater viser den kulturelle kapitalen seg som fremtredende. Elevene har med seg sin del av kulturell kapital som er arvet fra familie eller tilegnet gjennom tidligere relasjoner. Av den grunn vil hver enkelt elevs kulturelle kapital være ulik da de har vokst opp og blitt utsatt for ulike sosiale nettverk. Elevenes deltagelse i samme kroppsøvningsundervisning over tid vil være med på å produsere en form for kapital som verdsettes i feltet.

Elevenes kulturelle kapital kan sees i sammenheng med elevenes habitus. Jeg velger å presentere elevenes forståelse av evner her, da jeg anser dette som noe elevene er reflekterte over. Det representerer elevenes konstruerte doxa i kroppsøvningsfaget, og elevenes kapital vil ligge til grunn for å tilegne seg mer kulturell kapital. Dette trenger ikke være samordnet med læreren sin forståelse av gode evner i kroppsøvningsfaget.

Til tross for at elevene uttrykker at de ikke har hørt om læreplanen og fagets kompetansemål, vil lærerens verdsatte egenskaper i kroppsøvningsfaget ha betydning for hvilke egenskaper som illustreres som gode evner. Det kom frem i resultatene at det er viktig å følge med på lærerens beskjeder og tilbakemeldinger, dette også knyttet til korrigeringer på teknikk ved for eksempel styrketrening. Dersom læreren verdsetter

styrke som en god egenskap i kroppsøvningsfaget og stadig kommenterer og dyrker denne, vil dette kunne ha betydning for hvordan elevene oppfatter og forstår gode evner. I et slikt tilfelle vil denne formen for kulturell kapital blant elevene være gunstig. I motsetning til dette blir de elevene som ikke besitter denne formen for kulturell kapital ansett som mindre gode i kroppsøvningsfaget. Deres allerede eksisterende kapital vil i dette tilfellet ikke bli ansett som verdifull. Læreren kan med andre ord være med på å påvirke hvilken kapital som verdsettes i form av formidling og tilbakemeldinger. Likevel viser læreren sin manglende deltagelse i feltet, fagets vurderingsform og miskommunikasjon omkring fagets intensjoner, at elevene selv produserer hvilken kapital som blir ansett som verdifull. Det er derimot ikke utelukkende at elevenes lærer vil kunne ha en påvirkningskraft.

5.4.1 Følge med, innsats og samarbeid

Kategorien «*følge med*», med tilhørende underkategorier «*innsats*» og «*samarbeid*» viser seg fremtredende i denne studiens resultater. Jeg vil presentere kategoriene samlet da de bygger på hverandre. Alle elevene utenom en refererte til innsats og samarbeid som verdsatte evner for å bli ansett som god i kroppsøvningsfaget. Elevene viser til at det er viktig å være tilpasningsdyktig og følge med. Dette er en tillært egenskap som omsettes til en ressurs i kroppsøvningsundervisningen, og kan derfor bli ansett som en kulturell kapital elevene besitter.

Kapital ervervet gjennom elevenes primærsosialisering blir av Bourdieu ansett som mer lønnsom enn den kapitalen som blir ervervet gjennom en sekundærsosialisering (Wilken, 2008, s. 56). I dette tilfelle kroppsøvningsundervisningen. Det er rimelig å anta at de elevene som refererer til det å følge med på beskjeder, tilbakemeldinger og i aktiviteter har arvet rikelig av denne kapitalen gjennom sin familierelasjon. Den er så og si blitt kroppsliggjort og elevene har gjennom sin oppvekst investert tid i å lære seg at dette er viktig. De elevene som ikke anser det å følge med som en god evne har ikke tillært seg denne kapitalen i like stor grad. Elevene vil kunne erverve denne kapitalen gjennom kroppsøvningsundervisningen, men har ikke investert like mye tid i dette som de andre elevene. Dette gjør det vanskeligere å kjempe om denne formen for kapital da de andre har hatt et forsprang. Det kan også være at noen elever ikke anser dette som like viktig for å besitte gode evner i kroppsøvningsfaget. Ifølge Bourdieu medfører dette at disse elevene ikke følger kroppsøvningsfagets doxa, og vil derfor ikke være ansett

som en del av feltet. Årsaken kan være deres tilgang til et subfelt som underbygger deres kapital i større grad. Likevel viser et flertall av elevene til at det å følge med, vise innsats og samarbeid er gode egenskaper.

Flere av elevene forteller at innsats og samarbeid er det de anser som gode evner i kroppsøvningsfaget. Likevel forteller noen elever at de syntes det er vanskelig å etterstrebe dette hele tiden. Dette kan skyldes elevenes manglende besittelse av denne formen for kulturell kapital, men et ønske om å bli bedre for å tilegne seg disse evnene. Flere av elevene er bevisste over hva som er gode evner i faget, men klarer ikke alltid å beherske det. Dette kan skyldes elevens manglende mulighet til å veksle deres besittelse av annen kapital til denne kulturelle kapitalen.

Den kulturelle kapitalen er med på å bestemme hva en elev liker og ikke liker (Wilken, 2008, s. 56). Her oppstår det et misforhold mellom de elevene som viser til at de setter pris på om alle følger med i aktiviteter, og de elevene som ikke anser dette som avgjørende for å besitte evner i kroppsøvningsfaget. Resultatene viser til at elevenes besittelse av denne kulturelle kapitalen fører til et misforhold ved gjennomføring av ulike aktiviteter. Martin besitter en kulturell kapital som tilsier at han skal gi alt i alle aktiviteter. Andre elever i klassen besitter en mindre mengde kulturell kapital som medfører at de er litt mer reserverte. Dette misforholdet mellom deres besittelse av kulturell kapital fører til at det blir en form for konflikt mellom disse partene. De utfyller hverandre dårlig og misforstår hverandre. Denne misforståelsen og ulik besittelse av kulturell kapital medfører at Martin blir betraktet som dårlig til å samarbeide. Dette fordi han har en for stor innsats. Det samme refererer Martin til da han forteller om andre i klassen som ikke har like god innsats som han. Han forteller at han opplever de som dårlige til å samarbeide fordi de ikke gjør noe. Dette misforholdet viser seg gjeldende i flere anledninger, tross at de fleste elevene verdsetter de samme evnene i kroppsøvningsfaget. Denne misforståelsen påvirker Martin sitt syn på seg selv. Han refererer stadig til at han kan bli oppfattet som «egofant» fordi de andre mener han ikke samarbeider like godt. Dersom elevene hadde hatt en forståelse om hva som forventes av de i kroppsøvningsfaget kunne dette vært unngått.

5.4.2 Rask, styrke og teknikk

Evner viser seg også gjeldende i form av fysiske egenskaper. Elevene refererer stadig til evner som gir en fysisk fordel i ulike aktiviteter og idretter. Dette i form av hurtighet, styrke og tekniske ferdigheter. Uavhengig av idrett eller aktivitet viste en eller fler av kategoriene seg gjeldende for å besitte gode evner i kroppsøvningsfaget. Denne formen for ferdigheter kan refereres til elevenes kroppslige kulturelle kapital. En kroppslig kulturell kapital er integrert i eleven, og den kan anses som en habitus da den er en form for varige disposisjoner i kropp og bevisstheten (Bourdieu, 1986, s. 244). Det elevene har tillært seg fra tidligere erfaringer og gjennom kroppsøvningsundervisningen, vil fremme elevens mengde av denne formen for kapital. Ut fra resultatene viser det seg at det er en stor fordel å besitte en eller flere av disse fysiske egenskapene. Her er det likevel hensiktsmessig å legge til at flere av elevenes fortellinger rundt dette inngikk i fortellinger omkring innsats og samarbeid. Et flertall av elevene trakk frem innsats og samarbeid i første omgang, og ved oppfølgingsspørsmål kom det frem at det å mestre ulike idrettslige ferdigheter også er en god egenskap. Elevenes kroppslige kulturelle kapital på dette område kan bli fremhevet av elevenes aktivitetsnivå på fritiden. For å utvikle seg i disse kategoriene forteller elevene selv at det kreves trening og øving. Dersom elevene bedriver aktiviteter på fritiden vil dette gi dem flere timer med øving, noe som vil øke deres kroppslige kulturelle kapital på dette området. Denne kapitalen kan så anvendes i kroppsøvningsfaget for å kjempe kamper i feltet.

Filip trekker frem at han er en av de beste i kroppsøvningsfaget. Dette begrunner han med at han er den sterkeste. Likevel er han klar over at han løper saktere enn de andre guttene på lengre løp grunnet hans kroppsbygning. Han bruker begrepet «kroppsdiskriminerende» og forklarer meg at de løper fortere enn han fordi de er mindre og lettere enn han selv. Filips kroppslige kulturelle kapital er større ved styrkemomenter, mens de andre sin kroppslige kulturelle kapital er større ved løping. Dette kan komme av elevenes trening på fritiden som vil gi de en større andel kapital på dette feltet. Det kan også være bunnet i elevenes fysiske tilstand som bærer preg av elevens kroppslige forutsetninger. Elever på dette alderstrinnet er derimot ikke ferdig utviklet, og denne besittelsen av kapital kan raskt endres og med alder (Standal, 2015, s. 122). Ifølge Bourdieu besitter noen elever mer kapital enn andre da de har investert tid i dette over en lengre periode. Filip uttrykker fascinasjon over hvor raske de andre

er, og uttrykker stor forståelse rundt at man er ulike. Som Bourdieu også skriver kan den kulturelle kroppslige kapitalen kombineres med medfødte egenskaper (Bourdieu, 1986, s. 245). Det viser seg derfor at det ikke bare er den kroppslige kulturelle kapitalen som anvendes som en fordel i kroppsøvningsfaget. Elevenes fysiske tilstand vil også påvirke hvordan elevene utøver styrke eller hurtighet. Elevene besitter ulike forutsetninger knyttet til fysiske egenskaper som å løpe fort og utøve styrke (Standal, 2015, s. 122).

Et spennende funn i denne studiens resultater er at det bare er guttene som tar opp styrke som en god egenskap for å besitte evner i kroppsøvningsfaget. Spesielt er styrkeøvelsen pushups nevnt en rekke ganger. Elevenes kroppslige kulturelle kapital er med på å påvirke deres besittelse av styrke. Dersom elevene har gjennomført styrkeøvelser fra tidlig alder vil dette påvirke elevenes gjennomførelse av styrkeøvelser i kroppsøvningsfaget. Dette både teknisk, men også deres fysiske styrke som krever at de investerer tid og øver på dette. Her uttrykker elevene at det er en fordel dersom du er sterk, altså dersom en tar mange pushups. Det virker likevel som om dette er mer statusbelagt, enn at det gir dem en ren fordel i kroppsøvningsundervisningen. Å være sterk gir elevene et forsprang og et godt utgangspunkt for å bli ansett som god i andre aktiviteter og idretter.

Bourdieu har diskutert betydningen av kjønn i sine tidligere studier. Han bruker begreper som maskulin dominans og knytter dette opp mot noe han kaller for symbolsk vold. Symbolsk vold definerer Bourdieu som en myk form for vold som er en usynlig makt (Wilken, 2008, s. 69). Videre mener Bourdieu at dominansstrukturen er så dypt forankret i et felts sosiale strukturer og i elevenes kognitive struktur. Til tross for historiske endringer omkring kjønnsfordeling i samfunnet, er det en struktur der det mannlige har mer status enn det kvinnelige, og det mannlige dominerer det kvinnelige (Wilken, 2008, s. 64). Dette kan forklare Filip sin fortelling om at han er sterk, men dårlig i 90 grader. Med dårlig mener han at han ikke klarer å stå like lenge som en jente i klassen. Videre unnskylder han dette med at jenter er bedre enn gutter i 90 grader. Dette fordi de ikke trenger å trene like mye som gutter må. Han vet ikke hvorfor, men har fått dette fortalt hjemme. Dette er med og underbygger det Bourdieu diskuterte om at det er en hierarkisk klassifikasjon der det mannlige er over det kvinnelige (Wilken, 2008, s. 64). Det virker som om det er en selvfølge at gutter skal

være sterkere enn jenter, og dersom dette ikke er tilfelle finnes det en god begrunnelse for dette.

Elevene nevner tekniske ferdigheter i sammenhenger der det skal skytes på mål og generell teknikk i ulike idretter. Spesielt er det å ta vare på ball, kaste/sparke og mottak sentralt. Ved spørsmål om hva som skal til for å bli bedre i kroppsøving svarer flere av elevene at det er viktig å øve. Det er en enighet om at det kreves at man øver på det man ikke får til. Dette spesielt knyttet til de tekniske ferdighetene. Elevenes besittelse av en kulturell kapital som samsvarer med disse ferdighetene vil være betydningsfull for kampene som utspiller seg i feltet. Elevenes deltagelse i idrett på fritiden vil kunne være med på å bygge opp deres kulturelle kapital som anvendes i kroppsøvingsundervisningen. De elevene som utøver håndball på fritiden, vil ha investert mer tid i å tilegne seg den kapitalen som trengs for å kaste og ta imot ball. Videre vil de øke sin kulturelle kapital. Dette vil ha en overføringsverdi for kast og mottak av ball i kroppsøvingfaget da det er en nærmest kroppsliggjort kapital som krever lite refleksjon av eleven. Det vil derimot ikke være gitt at de elevene som går på håndball på fritiden er de som scorer mest mål, kaster best eller er gode på mottak.

5.4.3 Helse

Flere av elevene viser til en forståelse for sammenhengen mellom helse og fysisk aktivitet. Denne forståelsen er ikke noe som direkte kan knyttes til evner hos en elev, men viser til et resultat av å besitte evner i kroppsøvingfaget. Elevenes kapital er knyttet til det å skjønne sammenhengen mellom helse og aktivitet. De elevene som uoppfordret tar opp helse i sammenheng med kroppsøvingfaget, forteller at de har lært om dette i kroppsøvingundervisningen. Etter mine observasjoner og analyser så jeg en tydelig forskjell på elevenes forståelse av evner i kroppsøvingfaget basert på skoleklassene som deltok i studien. Jeg ble tidlig i studien opplyst om at en av klassenes kroppsøvingslærer var sykemeldt. Dette resulterte i et vikariat av en ufaglært lærer i kroppsøvingundervisningen. Forskjellene mellom elevenes forståelse omkring evner i kroppsøvingfaget basert på faglært og ufaglært lærer var tydelige. Noen av elevene med faglært lærer refererte til sammenhengen mellom helse og kroppsøvingfaget. Elevene med ufaglært lærer refererte ikke til en forståelse omkring sammenhengen rundt helse og kroppsøvingfaget.

Det ble ikke stilt spørsmål omkring helse, og er derfor noe elevene selv har tatt initiativ på å fremme. Dette viser til at de elevene som uoppfordret tar opp helse besitter en kulturell kapital der de har erfart og lært gjennom kroppsøvingsundervisningen at helse er viktig. Noen av elevene forstår helse og fysisk aktivitet i den forstand at man tar vare på kroppen. Enten ved å styrke musklene i kroppen, eller ved å trene hjertet og tankene. Noen elever velger også å referere til helse og sammenhengen med kroppsøvfingsfaget i form av kroppsstørrelse og kalorier.

Bourdieu hevder at tilegnelse av kapital viser seg størst ved en primærsosialisering, altså via familierelasjoner (Wilken, 2008, s. 56). Dette funnet viser derimot noe annet. De elevene som tar opp god helse som et resultat av kroppsøvfingsfaget forteller at dette er noe de har lært av sin kroppsøvfingslærer, eller gjennom kroppsøvfingsfaget. Dette medfører at denne forståelsen og kapitaltilegnelsen er tillært gjennom en sekundærsosialisering. Ifølge Bourdieu er ikke denne like avgjørende som tilegnelse av kapital gjennom deres primærsosialisering (Wilken, 2008, s. 56). Likevel forteller en elev at han har regler for seg selv hjemme der han skal ta pushups før han går inn i huset, inn på rommet sitt og før han skal legge seg. Han har lært at å øve på pushups gjør han sterk, og at det er bra for ikke å bli «feit» som han sier. Dette tyder på at elevenes tillærte kapital i kroppsøvfingsundervisningen anvendes utenfor feltet og benyttes i andre felt. Det er en tillært kapital som styrker eleven individuelt. Her ser vi derfor resultatet av en sekundærsosialisering og tilegnelse av kapital på dette området. Funnene tyder på at det er en form for kapital elevene ikke disponerte i like stor grad tidligere. Det vil likevel ikke være utelukkende at elevene har hørt om sammenhengen mellom helse og aktivitet utenfor kroppsøvfingsfaget.

Flere av elevene nevner ikke helse, men går i samme skoleklasse som de elevene som forteller at de har lært om sammenhengen mellom aktivitet og helse i kroppsøvfingsfaget. Det kan diskuteres om disse eleven som ikke nevner helse ikke har tillært seg denne kapitalen. Grunnen til dette kan være mangel på kulturell kapital knyttet til å følge med, noe som er utslagsgivende dersom du skal tilegne deg ny kunnskap. Andre elever kan ha vanskeligheter med å veksle den kapitalen de allerede besitter til å tilegne seg en ny kapital basert på helseforståelse. Noen elever kan derimot oppfatte det som ubetydelig og ikke verdt å kjempe om og for.

Noen av elevene velger å knytte helse opp mot størrelse på kropp og at aktivitet er viktig for å trene kroppen. Ord som «feit», «kalorier» og «spise sunt» ble tatt opp av noen av elevene. En slik ordlyd tyder på at elevene reflekterer over kroppsstørrelse og vekt. Dette er ord omkring helse som ikke gjenspeiler seg i kroppsøvingsfagets læreplan, og er derfor å anse som elevens egne refleksjoner rundt det de har lært. Det tyder på at elevene har tillært seg en kapital i kroppsøvingsundervisningen gjennom læreren sin formidling, og deretter videreutviklet denne til sin egen forståelse.

6. Oppsummering og veien videre

Jeg ønsker i dette avsluttende kapittelet å fremheve studiens sentrale funn i lys av problemstillingen. Avslutningsvis vil jeg presentere studiens nytteverdi og veien videre. Dette for å fremme forslag til nye problemstillinger jeg anser som relevante og interessante med utgangspunkt i arbeidet med denne studien.

6.1 Studiens hovedfunn

Jeg har i denne studien tatt utgangspunkt i problemstillingen: «*Hvordan forstår elever i barneskolen evner i kroppsøvningsfaget?*». Studiens funn viser til ulike kategorier elevene refererer til som gode evner. Elevene innehar likevel en tilnærmet lik forståelse omkring hva som dominerer i faget som gode evner.

Studiens resultater viser til at elevene opplever å besitte gode evner i kroppsøvningsfaget basert på to kategorier med tilhørende underkategorier. Elevene anser det å følge med, innsats og samarbeid, og fysiske og tekniske ferdigheter som hurtighet, styrke og teknikk som viktige for å besitte evner i kroppsøvningsfaget. I tillegg viser studiens resultater til at en evne er å forstå sammenhengen mellom helse og kroppsøvningsfaget.

Tidligere forskning viser til at oppvekst i aktive hjem og aktivitet utenfor skolen fremmer elevers entusiasme for idrett og aktivitet i kroppsøvningsundervisningen, noe som utvikler elevenes habitus (Evans, 2004, s. 100). Hay og Macdonald (2010) viser til vanskeligheter med å tilpasse seg kroppsøvningsfagets kjerneelementer om elevenes habitus og kapital ikke anses som verdsatt i kroppsøvningsundervisningen. Deres studie viste til at konstruksjon av evner privilegerte noen elever, og marginaliserte andre (Hay & Macdonald, 2010, s. 13). Dette resulterer videre i at flere elever valgte å unnlate å delta for å unngå negative konsekvenser (Hay & Macdonald, 2010, s. 13; Wilkinson et al., 2013, s. 159). Kroppsøvningsfagets læreplan viser til at elevene skal forstå ulikheter mellom seg selv og andre. Videre viser læreplanen til at elevene skal delta i ulike bevegelsesaktiviteter som kan utfordre elevenes forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 7). Dette underbygger elevenes samfunnsmessige habitus og elevens forståelse og aksept for ulikheter.

6.1.1 Følge med, innsats og samarbeid

Evner i form av å følge med, vise innsats og vise samarbeid viser seg gjeldende i tidligere forskning (Xiang, 2002, s. 102; Xiang et al., 2006, s. 190; Lee et al., 1995, s. 389). Xiang (2002) fant i sin studie at desto eldre elevene ble, desto mer oppfattet de en villighet til «å prøve» som gode evner. Dette samsvarer med denne studiens resultater. Lee et al. (1995) presiserte i sin studie at alle kan oppnå gode evner gjennom en god innsats, noe som underbygger elevenes fortellinger om viktigheten av innsats for å besitte gode evner i kroppsøvningsfaget (Lee et al., 1995, s. 389). Elevene refererer til deltagelse som en viktig faktor for å besitte gode evner i kroppsøvningsfaget. Kroppsøvningsfagets læreplan viser til at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse. Dette alene og sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Dette viser til at selv om elevene uttrykker at de ikke har hørt om læreplanen, besitter noen elever ubevisst kunnskap om kompetansemålene som er fastsatt i faget. Dette kan tyde på at læreren gjennom sine tilbakemeldinger og kommentarer presisert at dette er viktig, uten å utdype hvorfor.

I studiens resultater viste oppførsel og språkbruk seg fremtredende, noe som underbygges av tidligere forskning (Xiang et al., 2006, s. 190; Xiang, 2002, s. 103). Kroppsøvningsfagets læreplan refererer også til dette. Elevene skal håndtere meningsbryting og respektere uenigheter, de skal lytte og kommunisere med hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Lee et al. (1995) underbygger spesielt viktigheten av å følge med, og høre på lærerens instruksjoner og tilbakemeldinger. De viste til at dersom elevene ikke fulgte med og fulgte reglene i klassen, ville de ikke få lov til å delta. Mangel på deltagelse ødela elevenes mulighet til å lære aktiviteter og idretter (Lee et al., 1995, s. 389-390).

Et flertall av elevene i denne studien tillegger følge med, innsats og samarbeid stor verdi i kroppsøvningsfaget. Dette viser seg å være de mest fremtredende funnene i studiens resultater. I begynnelsen var jeg usikker på om dette var noe elevene fortalte fordi de tenkte at det var det riktige å si. Etter flere intervjuer og en analyse av hvert enkelt intervju som en helhet la jeg fra meg denne tanken. Grunnen til dette var elevenes refleksjon og formidling om at de aldri hadde hørt om læreplanen med kompetansemål. Elevene anvendte også egne begreper omkring innsats og samarbeid,

noe som kan tyde på egne refleksjoner og forståelse rundt dette. Det viser seg at oppførsel og deltagelse generelt er viktig for å besitte evner i kroppsøvingsfaget.

6.1.2 Rask, styrke og teknikk

Denne studiens resultater tillegger kroppsliggjort kulturell kapital stor verdi for besittelse av evner i kroppsøvingsfaget. Dette underbygger Wilkinson et al. (2013) i sin studie der kroppsliggjort kulturell kapital var mest fremtredende for anerkjennelse av gode evner i kroppsøvingsfaget (Wilkinson et al., 2013, s. 157). Et fåtall av elevene nevner hurtighet, styrke og tekniske ferdigheter som primære faktorer for å besitte gode evner i kroppsøvingsfaget. Dette underbygges også av tidligere forskning (Xiang et al. 2006, s. 190; Xiang, 2002, s. 101; Lee et al., 1995, s. 387).

Disse evnene ble ofte nevnt i sammenheng med idrett eller en aktivitet. Dersom en elev disponerte en av de omtalte evnene kunne det anvendes som et gode i de ulike idrettene eller aktivitetene. Dette var avhengig av hvilken aktivitet eller idrett som ble gjennomført. Ved stafetter der de skulle gjennomføre styrkemomenter var det en selvfølge for flere av elevene at det var en fordel å være sterk. Dette virket likevel ikke å trumfe at elevene måtte vise innsats og delta slik at de ikke mistet en på laget, eller ikke gjorde sitt beste. Det virket derfor ikke som om at det var utslagsgivende å besitte disse evnene for å bli ansett som god i kroppsøvingsfaget, men helt klart en fordel.

Flere av elevene refererte til det å vinne i en idrett eller aktivitet som morsomt. For å vinne i en idrett er det ofte målscoreinger som avgjør hvem som har vunnet eller ikke. Her uttrykker flere av elevene at de må treffe mål, noe som ofte krever en form for en teknisk ferdighet. Likevel forteller elevene at det er vanskelig å vinne og sentre pasninger dersom andre ikke viser en innsats og samarbeid. Dette underbygges også av Xiang et al. (2006) som vektla mestring av bevegelsesferdigheter og prestasjonsmål (Xiang et al. 2006, s. 190).

6.1.3 Kjønn og helse

Resultatene ble diskutert i lys av Bourdieus teori, og kjønnsfordeling ble derfor et sentralt tema å trekke frem. I denne studien er det fremtredende forskjeller på kjønn knyttet til samarbeid og mengde innsats. Flere av jentene mente guttene ikke samarbeidet, og at de hadde en så stor innsats at det ekskluderte andre på ett vis.

Resultater omkring kjønnsfordeling og betraktning av evner basert på kjønn underbygges også av tidligere forskning (Lee et al., 1995, s. 391; Wilkinson et al., 2013, s. 157; Evans, 2004, s. 101).

Noen av elevene forteller om en positiv sammenheng mellom helse og kroppsøvningsfaget. Her viser elevenes forståelse omkring denne sammenhengen seg gjeldende som en form for evne. Læreplanen underbygger dette da den viser til at kroppsøvningsfaget skal fremme god psykisk og fysisk helse, og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3). Elevene refererer til helse i form av å trene kroppen, hjerte og hodet, noe som inngår i kompetansemålene psykisk og fysiske helse. Tidligere forskning viser også til dette (Hunter, 2010, s. 180).

6.2 Studiens nytteverdi og veien videre

Jeg ønsket ved gjennomføring av denne studien å belyse hva elever på barneskolen anser som gode evner i kroppsøvningsfaget. Jeg håper elevene opplevde det som spennende å delta, og nyttig i form av at de fikk dele sine tanker og erfaringer omkring kroppsøvningsfaget. I en klasse på over 20 elever er det ingen selvfølge at læreren får muligheten til å snakke individuelt med hver enkelt elev om deres tanker om kroppsøvningsfaget.

Hvordan elever forstå evner i kroppsøvningsfaget er avgjørende for å forstå elevenes motivasjon, oppførsel og prestasjon (Xiang et al., 2006, s. 185). Jeg håper derfor at studien har nytteverdi for kroppsøvningslærere da studiens resultater vil fremme hva som kan motiverer elevene, hvorfor de oppfører seg slik de gjør, og hva elevene anser som prestasjoner i kroppsøvningsfaget. Resultatene vil kunne ha en overføringsverdi til andre skoler og skoleklasser, men vil være preget av denne studiens deltagere med sine tanker og refleksjoner. Dette trenger ikke å være lik andre elevers forståelse omkring evner i deres kroppsøvningsundervisning.

Denne studien kan gi elever, foresatte, kroppsøvningslærere og skolen kunnskap og innsikt i hvordan elevene opplever og forstår evner i kroppsøvningsfaget. Studiens resultater viser til hvordan elevenes aktivitetsnivå på utsiden av skolen er med på å påvirke elevenes opplevelse og erfaring med kroppsøvningsfaget. Kroppsøvningslærere og skolen vil få kjennskap til, om elevene erfarer og forstår evner slik det er tiltenkt og

lagt opp til i kroppsøvingsundervisningen. Elevenes forståelse omkring helse vil kunne gi foresatte og kroppsøvingslærere et innblikk i elevenes innsyn rundt kropp og helseforståelse. Helse ble ikke referert til som en direkte evne i denne studien, men det var en evne å se sammenhengen mellom helse og aktivitet. Det vil derfor være interessant å undersøke nærmere elevenes forståelse av helse knyttet til kroppsøvingsfaget.

Studiens resultater viser til manglende forståelse omkring kroppsøvingsfagets intensjoner, noe som medfører misforståelser blant elevene. Studien viser til viktigheten av å formidle fagets kompetansemål, slik at elevene er innforstått med hva som kreves av hver enkelt. Det vil videre være hensiktsmessig med en mer tilstrekkelig kommunikasjon mellom elevene og læreren omkring fagets kjerneelementer. Dette kan forhindre konflikter rundt elevenes antatte evner i kroppsøvingsfaget.

Et budskap i denne studien er å påpeke viktigheten rundt formidling av fagets formål. For deretter å legge til rette for at alle elever får muligheten til å delta uansett deres forutsetninger og kapitalbesittelse. Denne studien undersøkte ikke kjønnsforskjeller knyttet til vurdering av evner, men empirien viser til dette likevel. Det kunne derfor vært interessant og forsket mer på elevers forståelse av evner basert på kjønn.

Elev perspektivet har vært bærende for denne oppgaven, og jeg velger derfor å avslutte med noe en elev fortalte som etterlot et sterkt inntrykk:

Jeg bryr meg egentlig ikke så mye om man er gode eller ikke, bare at man er blide og samarbeider og at alle har det gøy liksom. Da blir man liksom mye flinkere sammen alle sammen.

Jeg er imponert over elevenes refleksjonsevne og medfølelse for og til hverandre. Jeg er takknemlig for å ha fått lov til å gjennomføre dette prosjektet og sett på barnets perspektiv av evner i kroppsøvingsfaget.

Referanser

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Abstrakt forlag.
- Appelrouth, S. & Edles, L. D. (2021). *Classical and contemporary sociological theory: text and readings* (4.utg.). SAGE.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 1–19.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241–258). Greenwood Press.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse*. Det Norske Samlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Analyse av kvalitative materialer i et vitenskapelig perspektiv. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 129-153). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Hermeneutikk og vitenskap. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 32–45). Gyldendal Akademisk.
- Brottveit, G. (2018). Om forskningsdesign. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 62–83). Gyldendal Akademisk.

- Brottveit, G. (2018). Om vitenskapsteoretiske begreper og grunnsyn. I G. Brottveit (Red.), *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert* (s. 16–31). Gyldendal Akademisk.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7.utg.). Gyldendal.
- De forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989; Ratifisert av Norge 8. januar 1991.* (Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller). Barne- og familiedepartementet.https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf
- Eide, B. J. & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Evans, J. (2004). Making a Difference? Education and “ability” in Physical Education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95–108.
<https://doi.org/10.1177/1356336X04042158>
- Everett, L. E. & Furseth, I. (2020). *Masteroppgaven: Hvordan begynne - og fullføre* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Hay, P. J. & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1080/13573320903217075>
- Hovdenak, S. S. (2007). Skole, samfunn og individ. I R. Mikkelsen & H. Fladmoe (Red.), *Lektor – adjunkt – lærer. Innføringsbok for praktisk-pedagogisk utdanning* (s. 49–65). Universitetsforlaget.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Education and society*, 9(2), 175–192.
<https://doi.org/10.1080/1357332042000175863>

- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven I GLU*. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2021). Hvordan bruke teori? *Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lee, A. M., Carter, J. A. & Xiang, P. (1995). Children's Conceptions of Ability in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 384–393. <https://www.researchgate.net/publication/288592681>
- Mason, J., & Watson, E. (2014). Researching Children: Research on, with, and by Children. I A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes & J. Korbin (Red.), *Handbook of Child Well-Being. Theories, Methods and Policies in Global Perspective* (s. 2757–2796). Springer Dordrecht.
- Nilsson, S., Björkman, B., Almqvist, A-L., Almqvist, L., Björk-Willén, P., Donohue, D., Enskär, K., Granlund, M., Huus, K. & Hvit, S. (2015). Children's voices – Differentiating a child perspective from a child's perspective. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 162–168. <https://doi.org/10.3109/17518423.2013.801529>
- Norges idrettshøgskole. (2020, 21. april). *Retningslinjer for søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker ved Norges idrettshøgskole* (Versjon07). https://www.nih.no/globalassets/dokumenter/afb/kvalitetssystem-for-forskning/retningslinjer-for-soknad-til-nihs-etiske-komite_07_20042020.pdf
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven: Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Fagbokforlaget.

- Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn – innføring i sosiologisk forståelse* (2.utg.). Fagbokforlaget.
- Sikt. (u.å). *Meldeskjema for personopplysninger i forskning*. <https://sikt.no/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Standal, Ø. F. (2015). Evner og føresetnader i kroppsøving. I Ø. F. Standal & G.
- Rugsteh (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121–135). Cappelen Damm Akademisk.
- Svendby, E. B. & Øien, I. & Willumsen, E. (2019). 10. Involvering av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter. I O. P. Askheim, I. M. Lid & S. Østensjø (Red.), *Samproduksjon i forskning: Forskning med nye aktører* (s. 180–195). Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Fagbokforlaget.
- Wilkinson, S., Littlefair, D. & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education.
European Physical Education Review, 19(2), 147–164.
<https://doi.org/10.1177/1356336X13486049>
- Xiang, P. (2002). Chinese Children's Self-Perceptions of Ability in Physical Education. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 97–105.
<https://doi.org/10.1080/02568540209595002>

Xiang, P., Solmon, M. A. & McBride, R. E. (2006). Teachers' and students' conceptions of ability in elementary physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 77(2), 185–194.

<https://doi.org/10.1080/02701367.2006.10599353>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - Rektor

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - Lærer

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring - Foresatte

Vedlegg 4: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring – Elev

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 6: Kvittering på vurdering fra Sikt

Vedlegg 7: Endringsmelding Sikt

Vedlegg 8: Godkjenning fra NIHs etiske komite

Vedlegg 9: Endringsmelding NIHs etiske komite

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevens erfaring med evner i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til dere om å delta i et forskningsprosjekt med mål om å forstå elevens oppfattelse og erfaringer av evner i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltagelse vil innebære for deg.

Om prosjektet

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave som er siste del av studiet ”Master i idrettsvitenskap – kroppsøving og pedagogikk” ved Norges Idrettshøgskole. Denne studien har som formål å se på elevens oppfattelse og erfaring av evner i kroppsøvingfaget. Dette fra et elevperspektiv og elevens forståelse av evner. Dette skal gjøres gjennom en deltagende observasjon av kroppsøvingundervisninger etterfulgt av intervju med et utvalg av elevene. Jeg ønsker å se på hvordan elever i barneskolen forstår og erfarer evner i kroppsøvingfaget.

Om meg

Jeg har en lærerutdanning som har gjort at jeg har kompetanse og erfaring med barn i en skolekontekst, der praksisperioder og det å ha en samtale og følge opp barn har vært en sentral del av utdanningen. Jeg har selv jobbet på barneskole ett år hvor jeg jobbet på ulike trinn med ulike klasser. Jeg jobbet i tillegg på AKS/SFO som har gitt meg god erfaring med å snakke med barn. Dette i og utenom en undervisningskontekst. Grunnet arbeid i skolen har jeg politiattest.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave med Ellen Berg som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Dere blir spurt om å delta i prosjektet fordi dere er en barneskole der det er et behov for ett utvalg av prosjektdeltagere fra 5. og/eller 6. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg har et ønske om å gjennomføre en deltagende observasjon av 4-5 kroppsøvingundervisninger på deres skole. Dette innebærer at jeg vekselvis deltar aktivt og observerer fra sidelinjen. Jeg vil ta notater

underveis i undervisningen for å få en forståelse av hvordan elever oppfatter og erfarer evner i kroppsøvningsfaget. Etterfulgt av observasjonsevnene ønsker jeg å gjennomføre et intervju med et utvalg på 8-10 elever. Intervjuene vil foregå etter skoletid og elevene kan selv velge hvor de vil gjennomføre intervjuene. I den anledning ønskes det en mulighet for at intervjuer av elever kan gjennomføres på skolen etter skoletid dersom eleven ønsker dette.

Forskningsprosjektet kan være med på å gi kunnskap om hvordan elever opplever, forstår og erfarer evner i kroppsøvningsfaget. Funnene på/i prosjektet vil kunne gi en pekepinn på hva og hvordan elevene opplever hva som verdsettes av evner i kroppsøvningsundervisningen. Dette er kunnskap som lærere kan dra nytte av ved planlegging og gjennomføring av sine undervisningsopplegg, og vil potensielt bidra til å forbedre undervisningspraksis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis dere ikke vil delta eller senere velger å trekke dere. Dere kan når som helst ta kontakt med meg eller prosjektleder dersom dere ønsker å melde ifra om noe i tilknytning til prosjektet og gjennomførelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være en student og en veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Opptaksfiler vil bli lagret på en passordbeskyttet PC og bli omskrevet til tekstmateriale. Her vil personlig identifiserbare opplysninger anonymiseres og kodes. Notater fra observasjoner vil bli behandlet på samme måte. Skolen og prosjektdeltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen og presentasjonen av resultater.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, som etter planen er 31. desember 2023. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger, lydopptak og annet personidentifiserende materialer slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig/veileder, Ellen Berg, ellenbe@nih.no, +47 23262252
- Student, Tora Bjørlo Weierud, tora.weierud@hotmail.com, +47 46911437
- Vårt personvernombud: Rolf Haavik, personvernombud@nih.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg
Prosjektansvarlig/Veileder

Tora Bjørlo Weierud
Student

Godkjenning

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet elevers erfaring med evner i kroppsøvningsfaget, og godkjenner gjennomførelse av dette prosjektet.

(Signert av rektor/skolen, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Elevens erfaring med evner i kroppsøving”?

Dette er et spørsmål til deg om å få lov til å observere din kroppsøvingundervisning. Forskningsprosjektet har som mål om å forstå elevens oppfattelse og erfaringer av evner i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva dette vil innebære for deg.

Om prosjektet

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave som er siste del av studiet ”Master i idrettsvitenskap – kroppsøving og pedagogikk” ved Norges Idrettshøgskole. Denne studien har som formål å se på elevens oppfattelse og erfaring av evner i kroppsøvingfaget. Dette fra et elevperspektiv og elevens forståelse av evner. Dette skal gjøres gjennom en deltagende observasjon av kroppsøvingundervisninger etterfulgt av intervju med et utvalg av elevene. Jeg ønsker å se på hvordan elever i barneskolen forstår og erfarer evner i kroppsøvingfaget. For å få til dette ønsker jeg derfor å observere din kroppsøvingundervisning.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave med Ellen Berg som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta i prosjektet fordi du er kroppsøvingslærer for elever på 5. og/eller 6. trinn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vanlig undervisning i kroppsøving vil være noe av grunnlaget for forskningen. Jeg vil foreta en deltagende observasjon i din kroppsøvingstime for å få en forståelse om hvordan elever oppfatter og erfarer evner. Et utvalg av elevene vil ved en senere anledning bli spurt om å delta i et intervju. Dette vil foregå utenfor skoletiden. Observasjonene vil i hovedsak ikke påvirke din undervisning, men jeg vil være til stede og ta notater underveis av hendelser og tilbakemeldinger fra medelever og lærer. Jeg vil veksle mellom å delta aktivt i undervisningen med elevene og være en ren observatør på sidelinjen. Dersom noen ikke ønsker å bli observert er det fint om du i samråd med meg finner et alternativt undervisningsopplegg for disse elevene. Det er helt frivillig å delta.

Forskningsprosjektet kan være med på å gi kunnskap om hvordan elever opplever, forstår og erfarer evner i kroppsøvningsfaget. Funnene i/på prosjektet vil kunne gi en pekepinn på hva og hvordan elevene opplever hva som verdsettes av evner i kroppsøvningsundervisningen. Dette er kunnskap som lærere kan dra nytte av ved planlegging og gjennomføring av sine undervisningsopplegg, og vil potensielt bidra til å forbedre undervisningspraksis.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil ikke påvirke deres forhold til skolen/lærere/elever. Du kan når som helst ta kontakt med meg eller prosjektleder dersom du ønsker å melde ifra om noe i tilknytning til prosjektet og gjennomførelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være en student og en veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Opptaksfiler vil bli lagret på en passordbeskyttet PC og bli omskrevet til tekstmateriale. Her vil personlig identifiserbare opplysninger anonymiseres og kodes. Notater fra observasjoner vil bli behandlet på samme måte. Skolen, lærere og prosjektdeltagere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen og presentasjonen av resultater.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, som etter planen er 31. desember 2023. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger, lydopptak og annet personidentifiserende materialer slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Prosjektansvarlig/veileder, Ellen Berg, ellenbe@nih.no, +47 23262252*
- *Student, Tora Bjørlo Weierud, tora.weierud@hotmail.com, +47 46911437*
- *Vårt personvernombud: Rolf Haavik, personvernombud@nih.no*

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg

Prosjektansvarlig/Veileder

Tora Bjørlo Weierud

Student

Godkjenning

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet elevers erfaring med evner i kroppsøvningsfaget, og godkjenner gjennomførelse av dette prosjektet.

(Signert av lærer, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet ***”Elevens erfaring med evner i kroppsøving”?***

Dette er et spørsmål til deg om du samtykker til at ditt barn kan delta i mitt forskningsprosjekt. Dette hvis de selv ønsker å delta. Målet med forskningsprosjektet er å forstå elevens oppfattelse og erfaringer av det å mestre/være god i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for ditt barn.

Om prosjektet

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave som er siste del av studiet ”Master i idrettsvitenskap – kroppsøving og pedagogikk” ved Norges Idrettshøgskole. Denne studien har som formål å se på elevens oppfattelse og erfaring av det å mestre/være god i kroppsøvingfaget. Dette skal gjøres gjennom en deltagende observasjon av kroppsøvingundervisninger etterfulgt av intervju med et utvalg av elevene. Jeg ønsker å se på hvordan elever i barneskolen forstår og erfarer dette i kroppsøvingfaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet. Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave med Ellen Berg som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ditt barn blir spurt om å delta i prosjektet fordi han/hun er en elev i 5. eller 6. klasse på barneskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vanlig undervisning i kroppsøving vil være noe av grunnlaget for forskningen. Det vil i prosjektet bli tatt i bruk ulike metoder som en deltagende observasjon av en kroppsøvingundervisning og intervju. Ved den deltagende observasjonen vil jeg veksle mellom å være aktiv i undervisningen og være en ren observatør på sidelinjen. Dette betyr at ditt barn i forbindelse med en kroppsøvingundervisning vil kunne bli observert og at ditt barn kan få en forespørsel om å delta i intervju. Intervjuet vil være etter skoletid og dere kan selv bestemme om dere ønsker å gjennomføre intervjuet hjemme eller på skolen. Det er helt frivillig og det vil være mulig å ta del i hele eller deler av prosjektet. Dersom du ikke gir samtykke til at ditt barn deltar i prosjektet vil ditt barn allikevel være til stede i noen av kroppsøvingundervisningene der forskningen skjer. Om du ikke ønsker at ditt barn skal bli observert

vil det ikke bli tatt notater eller gjort noen observasjoner av ditt barn. Det kan dersom noen ikke ønsker å bli observert gjøres en avtale med lærer angående et alternativt undervisningsopplegg. Deltakelse er helt frivillig og alle svar vil anonymiseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Gjør du dette vil alle personopplysninger om ditt barn bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dette vil heller ikke påvirke ditt forhold til skolen/lærere. Dere kan når som helst ta kontakt med meg eller prosjektleder dersom dere ønsker å melde ifra om noe i tilknytning til prosjektet og gjennomførelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om ditt barn til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil være en student og en veileder som vil ha tilgang til datamaterialet. Opptaksfiler vil bli lagret på en passordbeskyttet PC og bli omskrevet til tekstmateriale. Her vil personlig identifiserbare opplysninger anonymiseres og kodes. Notater fra observasjoner vil bli behandlet på samme måte. Ditt barn vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen og presentasjonen av resultater.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, som etter planen er 31. desember 2023. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger, lydopptak og annet personidentifiserende materialer slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- *Prosjektansvarlig/veileder, Ellen Berg, ellenbe@nih.no, +47 23262252*
- *Student, Tora Bjørlo Weierud, tora.weierud@hotmail.com, +47 46911437*
- *Vårt personvernombud: Rolf Haavik, personvernombud@nih.no*

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ellen Berg
Prosjektansvarlig/Veileder

Tora Bjørlo Weierud
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet elevers erfaring med det å mestre/være god i kroppsøvningsfaget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- at mitt barn kan observeres i undervisningen
- at mitt barn kan delta i individuelle intervju
- at jeg er kjent med at informasjonen som innhentes, kan benyttes i et forskningsprosjekt til en masteroppgave

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av forelder/foresatt, dato)

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Elevs erfaring med evner i kroppsøving”?

Jeg vil gjerne høre hva du tenker om å meste/være god i kroppsøvingfaget, og lurer derfor på om du ønsker å delta i mitt forskningsprosjekt? Jeg ønsker å snakke med deg om dine erfaringer og opplevelser knyttet til mestring/være god i kroppsøvingfaget på skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Om prosjektet

Dette forskningsprosjektet er en masteroppgave som ønsker å se på elevs oppfattelse og erfaring av det å mestre/være god i kroppsøvingfaget. Jeg vil observere (se på) deres kroppsøvingundervisning. Etter dette vil du kunne bli spurt om å ha et intervju (samtale) med meg.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges idrettshøgskole er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi du er en elev i 5. eller 6. klasse på barneskole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil observere (se på) deres kroppsøvingundervisning der du vil kunne bli observert. Her vil jeg veksle mellom å være med på aktivitetene deres og stå på sidelinjen og se på. Etter dette ønsker jeg å ha et intervju (samtale) med noen av elevene der du kan bli spurt om å delta. Intervjuet vil være etter skoletid og du kan selv bestemme om du ønsker å gjennomføre intervjuet hjemme eller på skolen, dette i samarbeid med meg og foreldrene dine. Intervjuene vil bli tatt opp, dette for at jeg skal få med meg alt som blir sagt. Det er helt frivillig og du kan velge å delta på hele eller deler av dette prosjektet. Alle svar vil anonymiseres, det vil si at ingen vil kunne kjenne deg eller skolen igjen ut fra det som beskrives. Dersom du ikke ønsker å bli observert vil jeg ikke ta noen notater eller observasjoner av deg. Det kan om ønsket gjøres en avtale med lærer om et annet undervisningsopplegg.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke deg fra prosjektet uten å begrunne dette. Gjør du dette vil alle opplysninger om deg bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan når som helst ta kontakt med meg eller prosjektleder dersom du ønsker å melde ifra om noe knyttet til prosjektet og gjennomførelsen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til det vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes når oppgaven er godkjent, som etter planen er 31. desember 2023. Ved prosjektslutt vil alle opplysninger om deg, lydopptak og annen informasjon bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges Idrettshøgskole har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Prosjektansvarlig/veileder, Ellen Berg, ellenbe@nih.no, +47 23262252

- *Student, Tora Bjørlo Weierud, tora.weierud@hotmail.com, +47 46911437*
- *Vårt personvernombud: Rolf Haavik, personvernombud@nih.no*

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- *Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.*

Med vennlig hilsen

Ellen Berg
Prosjektansvarlig/Veileder

Tora Bjørlo Weierud
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjonen om prosjektet elevs erfaring med det å mestre/være god i kroppsøvingsfaget. Jeg samtykker til:

- at jeg kan observeres i undervisningen
- å delta i intervju
- at informasjonen jeg gir, kan brukes i forskningsprosjekt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker(elev), dato)

Vedlegg 5: Intervjuguide

Semistrukturert intervjuguide

Intervjuperson :

Dato:

Alder :

Kjønn:

-

Informasjon om studien

Fortelle kort om hva prosjektet handler om og hva formålet med studien er. Vil gjøre eleven oppmerksom på og informere om anonymitet og min taushetsplikt og at de kan trekke seg når som helst dersom de ønsker dette. Vil også informere om at helsesykepleier og kontaktlærer vil være tilgjengelig for en prat dersom de ønsker dette.

Innledende spørsmål med eleven i fokus.

1. Hva liker du å gjøre på fritiden/holde på med?
 - a. Driver/har du drevet med en idrett/sport?
 - b. Hvilke/hvilken?
 - c. Driver mamma og/eller pappa med noe på fritiden?
2. Hva tenker du det vil si å være god i idrett?
 - a. Er det sånn i kroppsøvningsfaget også?

Kroppsøving og evner

3. Hva syntes du om kroppsøvningsfaget?
 - a. Hvorfor liker du faget?
 - b. Hvorfor liker du ikke faget?
4. Hva liker du å gjøre i kroppsøvningsundervisningen?
 - a. Hvorfor liker du akkurat dette?
 - b. Har du alltid likt dette?
 - c. Liker alle det?
5. Hva pleier dere å gjøre i kroppsøvningsundervisningen?
6. Er du alltid «motivert» til å ha kroppsøving?
 - a. Selv når det er noe du kanskje ikke liker å godt?
 - b. Hvordan reagerer du da?
 - c. Hva sier de andre da?
 - d. Hva sier læreren din da?

7. Hva lærer dere i kroppsøvningsfaget?
 - a. Hvorfor tror du dere lærer dette?
 - b. Hvorfor tror du at du ikke vet hva dere skal lære?
8. Hva vil det si å være god i kroppsøvningsfaget?
 - a. Hva opplever du er viktig for å være god i faget?
 - b. Hva lærer du som er viktig for å være god i faget?
 - Hvorfor/hvorfor ikke?
9. Hvis læreren din skulle sagt noe om å være god i faget, hva tror du han/hun hadde sagt da?
 - a. Hva tror du læreren din hadde sagt om deg?
 - Hva tror du det kommer av?
 - Er det noe læreren din har sagt tidligere?
 - b. Er det noe læreren din har sagt du må jobbe mere med, bli bedre i?
 - Hva syntes du om dette?
10. Tenker du selv at du kan utvikle deg til å bli bedre i kroppsøvningsfaget?
 - a. Hvordan?
11. Har du hatt forskjellige kroppsøvningslærere?
 - a. Hva gjorde dere da?
 - b. Gjorde dere noe annet?
12. Hva tror du dere skal kunne på ungdomsskolen?
13. Hva måtte dere kunne i første klasse?

I lærerplanen til kroppsøvningsfaget står det at dere skal være i bevegelse og utforske, gjøre hverandre gode, samarbeide, ha innsats og være kreative

14. Hvordan syntes du at du selv er til å samarbeide med den andre i klassen?
 - a. Er dette noe læreren vektlegger?
 - b. Har du fått tilbakemeldinger på dette?
15. Hvordan syntes du din egen innsats er?
 - a. Er dette noe læreren vektlegger?
 - b. Har du fått tilbakemeldinger på dette?
16. Hvordan viser du kreativitet i timene?
 - a. Er dette noe læreren vektlegger?
 - b. Har du fått tilbakemeldinger på dette?

I kroppsøvningsfaget skal dere lære å samarbeide, utforske aktiviteter og ulike bevegelsesarenaer (dans, leker, aktiviteter og basisferdigheter) og utforske uteaktiviteter.

17. Oppfatter du at læreren din gjør dette?

a. Hvilke tilbakemeldinger får du?

Avsluttende spørsmål:

1. Er det noe du vil legge til eller trekke fra det vi har snakket om?
2. Er det noe du lurer på?

Takke for deltagelsen og for at de tok seg tid til å delta.

Vedlegg 6: Kvittering på vurdering fra Sikt

Vurdering

Referansenummer

125832

Type

Standard

Dato

14.10.2022

Prosjekttittel

Elevs erfaring med evner i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Ellen Berg

Student

Tora Bjørlo Weierud

Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#) 

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.12.2023.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at foresatte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte og deres foresatte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert/foresatt tar kontakt om sine/barnets rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Markus Celiussen

Lykke til med prosjektet!



[Meldeskjema](#) / [Elevens erfaring med evner i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

125832

Vurderingstype

Standard

Dato

27.01.2023

Prosjekttittel

Elevens erfaring med evner i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig

Kristin Vindhol Evensen

Student

Tora Bjørlo Weierud

Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har vurdert endringen registrert i meldeskjemaet.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Behandlingen kan fortsette.

ENDRING

Kristin Evensen er oppgitt som ny prosjektansvarlig i prosjektet.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Vedlegg 8: Godkjenning fra NIHs etiske komite

Ellen Berg
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

OSLO 03. oktober 2022

Søknad 249 –290922 – Evner i kroppsøvningsfaget

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv og innsendt melding til NSD.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, ble det i komiteens møte av 29. september 2022 konkludert med følgende:

Vurdering

Komiteen er i søknaden blitt forelagt fire informasjonsskriv hvor det skal innhentes samtykke fra henholdsvis rektor/skole, lærere, foresatte og forskningsdeltakerne. I meldeskjemaet til NSD fremgår det samtidig at det skal innhentes opplysninger om 3. person i det intervju med elevene vil kunne fremkomme synspunkter på lærerens undervisning og slik at samtykke fra lærerne er påkrevet.

Komiteen vil bemerke at det må skilles mellom godkjenninger til å gjennomføre et prosjekt og samtykke til å innhente personopplysninger om deltakerne som skal inngå som datagrunnlag i prosjektet. I dette skiller ligger at det er prosjektleders ansvar å sikre seg at prosjektet er godkjent av skolens ledelse (rektor) før oppstart. Dette er imidlertid noe annet enn samtykke til at egne personopplysninger inngår som datagrunnlag i prosjektet. For øvrig er komiteen av den oppfatning at eventuelle synspunkter fra elevene om undervisningen som måtte fremkomme i intervju og som kan relatere seg til en eller flere lærere ikke er å betrakte som personopplysninger om en 3.person. Følgelig er det heller ikke krav om eget samtykke fra lærerne. Komiteen erkjenner imidlertid at dette kunne vært forstått annerledes dersom det var prosjektets intensjon å foreta en særskilt strukturering av data om enkeltlærere som en sentral og integrert del av forskningsprosjektet. Denne forståelse har komiteen ikke holdepunkter for i bakgrunn av forelagte søknad og forskningsprotokoll.

Komiteen er på denne bakgrunn av den oppfatning at det i angjeldende prosjekt kun vil det være foresatte som skal samtykke til at eget barn kan delta i prosjektet, samtidig som prosjektleder må sikre nødvendig godkjenning til gjennomføringen av prosjektet fra skolens ledelse/krø-lærer og at slik godkjenning kan dokumenteres skriftlig.

For øvrig gjør komiteen oppmerksom på prosjektleders ansvar for i samarbeid med de ansvarlige på skolen å påse at de elever som velger ikke å delta gis et alternativt

undervisningsopplegg. Det skal det også opplyses om dette i informasjonsskrivet til de foresatte. Komiteen ber samtidig om at det informasjonsskrivet til foresatte klart må fremgå at det er samtykke til barnets deltakelse i prosjektet som etterspørres. Samtidig er det viktig at elevene gis tilpasset muntlig og skriftlig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner fungerende leder på vegne av komiteen at prosjektet er forsvarlig. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *At prosjektet innhenter nødvendig godkjenning fra skoleledelse/ansvarlig lærer før prosjektet igangsettes*
- *At informasjonsskrivet til de foresatte justeres i tråd med komiteens merknader*
- *At informasjonen til deltakerne om hva det innebærer å delta tilpasse utvalgets alder*
- *At vilkår fra NSD følges*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen

Jurist Peder Utne
Stedfortredende leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

Vedlegg 9: Endringsmelding NIHs etiske komite

Kristin Vindhol Evensen
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

OSLO 20. februar 2023

Endringsmelding 266 - 160323- 249 –290922 – Evner i kroppsøvfingsfaget

Vi viser til endringsmelding og innsendt melding til NSD. Endring gjelder bytte av prosjektleder (veileder) pga sykdom.

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, har leder av komiteen på fullmakt fra komiteen konkludert med følgende:

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at endringen er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *At ny veileder følger opp ev vilkår fra opprinnelig vedtaksbrev (vedlagt)*
- *At øvrige retningslinjer for bytte av veileder er fulgt*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Med vennlig hilsen



Professor Anne Marte Pensgaard
Leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

Kopi: Ellen Berg

Endringen godkjennes. Det forutsettes at NIHs øvrige krav og retningslinjer ved bytte av veileder er fulgt. ved endring. Vedlegger opprinnelig vedtak til ny veileder.