

# MASTEROPPGAVE

Mai 2022

”Jeg er god i kroppsøving, fordi...”

“I’m good at physical education, because...”

En kvalitativ undersøkelse med fem elever på 2.trinn

Aslak Smedsland



**OsloMet –  
storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale  
studier Institutt for grunnskole- og  
faglærerutdanning**

## Forord

Masteroppgaven markerer det siste jeg gjør som student på OsloMet. Nå er det på tide for meg å tre bort fra pulten på lesesalen, og stille meg oppe ved kateteret. Det har vært fem veldig fine år hvor jeg har lært en hel del, og stiftet nye bekjenskaper, som jeg håper og tror kommer til å vare livet ut.

I forbindelse med prosjektet som nå nærmer seg slutten, vil jeg først og fremst takke min veileder, Siv Lund. Du har vært en fantastisk god sparringspartner, og gitt meg gode tilbakemeldinger og støtte. Både i de dype dalene, og på de høye toppene. Jeg vil også takke mine medstudenter og forelesere for muligheten til å diskutere problemstillinger og spørsmål gjennom hele skriveprosessen. Helt fra prosjektskissen og frem til leveringsfristen. Jeg vil takke mine kjære kollegaer for god støtte og tilrettelegginger under hele prosjektet, slik at det var mulig å sjonglere et halvår med oppgaveskriving og jobben jeg trives så godt i.

Jeg vil også rette en ekstra stor takk til forståelsesfulle, og hjelpsomme lærere og foresatte i arbeidet med å skaffe informanter. Ikke minst vil jeg takke elevene som ville stille opp på intervju, og som gjorde prosjektet mulig.

Sist, men ikke minst, vil jeg vil takke alle mine nærmeste venner og familie for god støtte, oppmuntring og oppvartning i et travelt halvår.

OsloMet, 2022.

Aslak Smedsland

# Sammendrag

## Bakgrunn

Bakgrunnen for studien er egne erfaringer som kroppsøvlingslærer der elevene klager over urettferdige lag, eller sier at de ikke vil være med på en aktivitet fordi de syns de er dårlige i kroppsøving. Det viser seg at det ofte er et misforhold mellom elevenes tanker og erfaringer rundt kroppsøving, læreplanen og kroppsøvlingslærerens undervisningspraksis.

## Formål

Studiens formål er å undersøke hva elevene legger i det å være god i kroppsøving. Studiens problemstilling er ” *Hvilke former for kompetanse verdsettes i kroppsøving av elever på 2.trinn - hva mener de kjennetegner en elev som er god i kroppsøving?* ”.

## Utvalg

Fem informanter i alderen 8 år fra en barneskole i Agder ble rekruttert ved strategisk utvalg.

## Metode

Studien er basert på kvalitativ metode med semistrukturerte intervjuer, hvor elevene hadde egne tegninger som støtte. Informantene skulle svare på spørsmål om hvordan de opplevde kroppsøvlingsfaget, hvordan de oppfattet egen kroppsøvlingskompetanse, hva de mente kjennetegnet noen som var gode i kroppsøving, og tegningene deres var forhåndsbestemte temaer som elevene ble spurt om.

## Resultat

Resultatene viser at de formene for kompetanse elevene verdsetter i kroppsøving er gode idrettslige ferdigheter, gode grunnleggende ferdigheter som å hoppe høyt og langt, styrke, oppførsel i kroppsøvingstimene, og det å yte etter beste evne.

## Konklusjon

Studien viser at elevene har forholdsvis lik oppfatning av hva som skal til for å være god i kroppsøving. Elevene har en gjennomgående oppfatning av at det å være god i kroppsøving handler om å være god i idrett, spesielt gode ferdigheter i fotball, kanonball og håndball. Elevene var også av den oppfatning at det å være god i kroppsøving også handlet om å ha gode fysiske ferdigheter, som å kunne hoppe langt, løpe fort og være god til å kaste. Elevene opplevde også at man viste kompetanse i kroppsøving gjennom god oppførsel i timene.

Nøkkelord: Kroppsøving, Bourdieu, oppgavemestring, idrett, kvalitativ forskning, elevperspektiv, småskolen.

# Abstract

## Background

The background of the study is mainly own experiences as a physical education teacher. In my experience students will complain about unfair teams, and sometimes they don't want to participate in an activity because they think that their skills are not sufficient. It often shows that there is a mismatch between students' thoughts and experiences about physical education, the curriculum and the physical education teacher's teaching practice.

## Purpose

The purpose of the study is to see how students assess competence in physical education. The issue of the thesis "*What forms of competence is valued amongst second grade students in physical education? – what do they think characterizes a student who is good at physical education?*".

## Selection

Five students at the age of 8 years old were from a primary school in Agder were picked out through a systematic selection

## Method

The study is based on a qualitative method with half-structured interviews where the students had their own drawings as support. The students were to answer questions about how they experience physical education, how they perceive their own competence in physical education, what forms of competence they viewed as important in physical education and they were asked to elaborate on their drawing.

## Results

The results show that the forms of competence the students value in physical education are skills in sports, good basic skills such as jumping high and jumping far, great strength, behavior in class and performing to the best of their ability.

## Conclusion

The study shows that the students has a relatively similar perception of what it takes to be good at physical education. The students have a general perception that being good at physical education is about being good at sports like soccer, dodgeball and handball. The students believed that being good at physical education also was about having skills such as being able to jump far, run fast and be good at throwing. The students also claimed that they showed competence in physical education through good behavior in class.

Keywords: Physical education, Bourdieu, task mastery, sports, qualitative research, student perspective, primary school.

# Innholdsfortegnelse

<b>Forord .....</b>	<b>I</b>
<b>Sammendrag .....</b>	<b>II</b>
<b>Bakgrunn.....</b>	<b>II</b>
<b>Formål .....</b>	<b>II</b>
<b>Utvalg.....</b>	<b>II</b>
<b>Metode .....</b>	<b>II</b>
<b>Resultat.....</b>	<b>II</b>
<b>Konklusjon.....</b>	<b>II</b>
<b>Abstract .....</b>	<b>III</b>
<b>Background.....</b>	<b>III</b>
<b>Purpose.....</b>	<b>III</b>
<b>Selection.....</b>	<b>III</b>
<b>Method.....</b>	<b>III</b>
<b>Results.....</b>	<b>III</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>III</b>
<b>1.0 Innledning.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Studiens problemstilling .....</b>	<b>2</b>
<b>1.2 Bakgrunn for prosjektet .....</b>	<b>2</b>
<b>1.3 Oppgavens struktur .....</b>	<b>3</b>
<b>2.0 Studiens kontekst.....</b>	<b>5</b>
<b>2.1 Læreplanen i kroppsøving.....</b>	<b>5</b>
2.1.1 Kompetanse i kroppsøving .....	5
<b>2.2 Tidligere forskning .....</b>	<b>6</b>
2.2.1 Funn i tidligere den tidligere forskningen .....	7
<b>3.0 Teoretisk perspektiv .....</b>	<b>10</b>
<b>3.1 Habitus .....</b>	<b>11</b>
<b>3.2 Felt .....</b>	<b>11</b>
<b>3.3 Doxa .....</b>	<b>12</b>
<b>3.4 Kapital .....</b>	<b>13</b>
<b>4.0 Metode .....</b>	<b>15</b>
<b>4.1 Valg av forskningsmetode.....</b>	<b>15</b>
<b>4.2 Kvalitativt forskningsintervju.....</b>	<b>16</b>
4.2.1 Intervju med barn .....	17
4.2.2 <i>Barns tegninger som støttemateriell.....</i>	18
<b>4.3 Utvalg og rekruttering .....</b>	<b>20</b>
<b>4.4 Datainnsamling og databehandling .....</b>	<b>22</b>
4.4.1 Utforming av intervjuguide og pilotintervju .....	22
4.4.2 Gjennomføring av intervju .....	23

4.4.3	Transkribering .....	24
4.4.4	Analyse .....	25
<b>4.5</b>	<b>Etiske overveielser .....</b>	<b>25</b>
4.5.1	Informert samtykke .....	26
4.5.2	Konfidensialitet .....	27
4.5.3	Konsekvenser av å delta .....	27
4.5.4	Forskning på egen arbeidsplass .....	28
<b>4.6</b>	<b>Kvalitet på forskningen.....</b>	<b>29</b>
<b>5.0</b>	<b>Resultater.....</b>	<b>31</b>
<b>5.1</b>	<b>Bakgrunnsmateriale.....</b>	<b>32</b>
5.1.1	Presentasjon av utvalget .....	32
5.1.2	Elevenes tegninger .....	33
5.1.3	Hva skal vi lære i kroppsøving? .....	34
<b>5.2</b>	<b>God i ulike aktiviteter og idretter .....</b>	<b>34</b>
<b>5.3</b>	<b>Gode fysiske egenskaper .....</b>	<b>38</b>
<b>5.4</b>	<b>God til å følge beskjeder, høre etter og ikke tulle.....</b>	<b>40</b>
<b>6.0</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>42</b>
<b>6.1</b>	<b>Kompetanse i idretter og aktiviteter.....</b>	<b>42</b>
<b>6.2</b>	<b>Fysiske egenskaper .....</b>	<b>46</b>
<b>6.3</b>	<b>Holdninger og oppførsel .....</b>	<b>48</b>
<b>6.4</b>	<b>Metodisk begrensning .....</b>	<b>49</b>
<b>7.0</b>	<b>Oppsummering og veien videre.....</b>	<b>51</b>
	<b>Litteraturliste .....</b>	<b>53</b>
	<b>Vedlegg.....</b>	<b>56</b>
	<b>Vedlegg 1: Godkjenning NSD .....</b>	<b>56</b>
	<b>Vedlegg 2: Intervjuguide .....</b>	<b>59</b>
	<b>Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til foresatte .....</b>	<b>60</b>
	.....	61
	.....	62
	<b>Vedlegg 4: Elevtegninger .....</b>	<b>63</b>

## 1.0 Innledning

I 2020 fikk vi ny læreplan som skal legge til rette for et mindre idrettsrettet fag. Faget skal fortsatt ha innsalg av idrettsaktiviteter, men det skal også introdusere elever for ulike bevegelsesaktiviteter, leker og trygge og bærekraftige naturopplevelser. I kroppsøving er innsats en viktig del av den faglige kompetansen, så vel som fagets kompetansemål som blant annet innbefatter samspill med andre, og deltakelse og øvelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2019).

For den erfarne kroppsøvingslærer vil det kanskje være lett å si hva som skal til for å være god i kroppsøving. Undervisningen går kanskje ut ifra en periodeplan som er utarbeidet i tråd med fagets sentrale temaer og kjerneelementer, og elevene blir vurdert ut ifra innsats i kroppsøvingstimene og fagets kompetansemål. Men hva legger elever i det å være god i kroppsøving- hva mener de skal til for å være god i kroppsøving?

Det har på internasjonal basis blitt gjennomført betydelig med forskning på kroppsøvingsfaget som viser at det ofte er et misforhold mellom fagfeltets ideologier, lærernes praksisutøvelse, læringsmål, elevers oppfatning av faget, og elevers erfaringer med kroppsøvingsfaget (Borgen & Engelsrud, 2020). Tidligere forskning som tar for seg elevers oppfatning av kompetanse i kroppsøving viser at elever i stor grad opplever at det å være god i kroppsøving er synonymt med gode idrettslige ferdigheter (Lee & Xiang, 1995; Parker et al., 2017; Redelius & Hay, 2009; Xiang, 2002; Xiang et al, 2001; Xiang et al., 2006).

I norsk sammenheng er det ikke blitt forsket på elevenes oppfatning på de små trinnene, men det er forsket noe på kompetanse i kroppsøving fra læreres perspektiv. Erik Aasland fant i sin doktorgradavhandling ut at det å være god i kroppsøving krever gode idrettslige ferdigheter, spesielt i ballidretter som fotball, volleyball og basketball (Aasland, 2019). Dette er riktignok forskning som er gjort med lærere i den videregående skolen, og det er heller ikke fra barna sitt perspektiv.

Men det at lærere i den norske videregående skolen opplever at idrettslige ferdigheter er en viktig del av elevenes oppfatning av kompetanse i kroppsøving er kanskje ikke så rart, for i henhold til en kartleggingsstudie gjort i Elverumskolen, så opplevde elevene at

kroppsøvningsfaget i stor grad bestod av ballidretter og grunntrening, mens moderne aktiviteter, dans og friidrett i stor grad var fraværende (Moen et al., 2018). I tillegg til å møte et fag som består av mange ulike idretter, så er nesten alle barn i Norge i alderen 6 til 12 år er med i en eller flere idretter, hvilket betyr at elevene vil møte kroppsøvningsfaget med svært ulike utgangspunkt og interessefelt (Ingebrigtsen & Aspvik, 2010). Hvordan vil sammensetningen av ulike idrettslige bakgrunner, et fag med ballidrettshistorikk og en ny revidert læreplan, vise seg i elevenes oppfatning av kompetanse i kroppsøving?

I landskapet av forskning på kroppsøving, så er studier som baserer seg på elever i småskolen sin oppfatning av kompetanse i kroppsøving, upløyd mark. Studien har som formål å gi et bilde av elever på andretrinn, i den norske skolen, sin oppfatning av kompetanse i kroppsøving, og skape innsikt i hva elevene mener skal til for å være god i kroppsøving, og hva de mener kjennetegner en elev som er god i kroppsøving.

## 1.1 Studiens problemstilling

Studiens problemstilling er dermed:

*Hvilke former for kompetanse verdsettes i kroppsøving av elever på 2.trinn?*

*- hva mener de kjennetegner en elev som er god i kroppsøving?*

Forståelsen av kompetansebegrepet må ligge til grunn for å kunne drøfte studiens problemstilling. Jeg har valgt å bruke begrepet ”kompetanse”, fordi det innbefatter ferdigheter, kunnskaper og holdninger (Utdanningsdirektoratet, 2017). Problemstillingen har som hensikt å ta for seg hva elever på 2.trinn mener er kompetanser som kjennetegner elever som er gode i kroppsøving. Problemstillingen vil drøftes opp mot læreplanteksten for kompetansemålene i kroppsøving, tidligere forskning på feltet, og utvalgt teori. Bourdieus samfunnsteoretiske rammeverk vil være sentralt i drøftingen av studiens problemstilling.

## 1.2 Bakgrunn for prosjektet

Jeg har valgt kroppsøving som mitt fordypningsfag i grunnskolelærerutdanningen nettopp fordi jeg selv er glad i faget. Jeg var selv heldig, spesielt på barneskolen, som hadde en lærer som introduserte oss for mange forskjellige aktiviteter, var aktiv sammen med oss, la til rette for vår frie lek, og tok oss mye med ut på sommer -og vinterstid. Sånn sett har jeg alltid tenkt



at det å være god i kroppsøving har vært knyttet til så mye mer enn det å være god til å løpe fort, spille fotball og hoppe langt.

Under studietiden har jeg jobbet som vikarlærer, og hatt vikariater der jeg har undervist mye i kroppsøving. I leker som haien kommer, kortstafett, basketball, innebandy, eller andre idretter og aktiviteter, har jeg til stadighet opplevd at elever sier de er misfornøyd med lagene. De er misfornøyde fordi de syntes lagene er urettferdige, eller ” *de andre har alle de gode*”. Det har fått meg til å tenke på hva elevene legger til grunn når de kommer med slike uttalelser. Hva slags former for kompetanse er det de vurderer ut ifra? Er det fysiske attributter som høyde, styrke og vekt? Er det ferdigheter i idrett som løping og fotball? Eller er det samarbeidsevner, innsats, holdninger og oppførsel i timene?

På universitetet har det vært stort fokus på innholdet i kroppsøvingstimene. Det har vært mye prat om hvor stor vekt ballidrett og grunntrening har fått i faget, og hvor lite plass dans og alternative idretter har, slik det blir skildret i kartleggingsstudien til Moen et al., (2018). I skrivende stund har vi som nevnt fått en ny læreplan i kroppsøving som legger opp til et mer variert fag. Elevene jeg har bestemt meg for å intervjuer går på 2.trinn, og begynte på skolen samme år som den nye læreplanen ble gjeldende. Jeg er interessert i å se hva elever som kun har attendert den norske skole under den nye læreplanen i kroppsøving mener skal til for å være god i kroppsøving. Kan det tenkes at de har en oppfatning som i stor grad viker fra den tidligere forskningen?

### 1.3 Oppgavens struktur

I oppgavens innledning har jeg presentert studiens formål, problemstilling, og bakgrunnen for valg av problemområde. Videre vil jeg gjøre rede for studiens kontekst ved å presentere utdrag fra læreplanen i kroppsøving, og tidligere forskning på feltet. Teorikapittelet presenterer det teoretiske perspektivet for videre diskusjon av studiens resultater. Her vil jeg legge frem bakgrunn for valg av teoretisk perspektiv, og presentere sentrale begreper. Oppgavens metodekapittel tar for seg studiens praktiske gjennomføring, så vel som drøfting og begrunnelse av metodiske valg. Resultatkapittelet vil ta for seg studiens datamateriale, hvor informantenes erfaringer og meninger tematisk presenteres. I diskusjonskapittelet drøftes datamaterialet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk, henholdsvis tidligere forskning, læreplanen i kroppsøving og valgt teoretisk perspektiv. Videre i diskusjonskapittelet drøftes

studiens metodiske begrensninger. Videre vil drøftingen av problemstillingen presenteres i et avsluttende oppsummeringskapittel, der jeg avslutningsvis vil diskutere veien videre og fremtidig forskning på feltet.

## 2.0 Studiens kontekst

I dette kapittelet vil jeg presentere og reflektere rundt den gjeldende norske læreplanen, særlig kroppsøvdingsdelen av læreplanverket fra 2020. Videre vil jeg presentere noen fagfelleverderte artikler av forskere som har undersøkt og forsket på kompetanse i kroppsøving fra elevene sitt perspektiv, og elevenes opplevde kompetanse i kroppsøving.

### 2.1 Læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i kroppsøving beskriver den kompetansen elevene skal tilegne seg i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Den gjeldende læreplanen (våren 2022) er LK20. I LK20 så er det lagt mer vekt på at elevene skal oppleve et mer variert kroppsøvdingsfag som gir bredere kompetanse gjennom ulike aktiviteter. Elevene skal i større grad utforske sin egen identitet, og se sammenhengen mellom bevegelse, trening og helse i et bredt spekter av aktiviteter, både inne og ute i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Selv om læreplanen er den samme for alle skoler og elever i Norge, så er den lagt opp slik at det er rom for individuelle tilpasninger med tanke på innhold og gjennomføring (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Det betyr at det opp til hver enkelt skole, kommune, lærer og elever til å gi føringer på hva kroppsøvdingsfaget skal være i den enkelte klasse. Det er heller ingen krav eller lister med aktiviteter som elevene må igjennom, eller en detaljert oversikt over kunnskapsinnhold. Faget reguleres av læreplanverket, og hvordan skoleeiere og lærerne tolker og implementerer den (Borgen et al., 2018). Noen lærere vil kanskje ha mye dans, mens andre vil ha mye ballaktivitet, friidrett eller grunntrening.

#### 2.1.1 Kompetanse i kroppsøving

Kompetanse defineres i læreplanen som ”å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning”. (Utdanningsdirektoratet, 2017)

Kompetanse i kroppsøving defineres på følgende måte i læreplanen for kroppsøving:

” Kompetanse i kroppsøving handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre

skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne” (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er innsats i faget, og fagets kompetansemål. Innsats i kroppsøving utdypes i støtten til læreplanverket. Her står det at å fremvise innsats i faget innebærer å samarbeide med andre, prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne, vise selvstendighet og utfordre egen fysiske kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Læreplanen har ulike kompetansemål på forskjellige trinn. Et utvalg av kompetansemålene, det vil si, målet for hva elevene skal kunne etter de er ferdige på 2.trinn er at de skal utføre og utforske grunnleggende bevegelser, de skal øve på å avlevere, ta imot og leke med ulike typer ball og redskaper, elevene skal leke og delta i aktivitet alene og med andre i variert bevegelsesmiljø, og elevene skal forstå og praktisere regler for samspill i ulike aktiviteter. Det er også kompetansemål som tar for seg vannaktiviteter, sesongbaserte aktiviteter, friluftsliv og trygg ferdsel i trafikk og ved vann\_ (Utdanningsdirektoratet, 2020). I kompetansemålene for 2.trinn står det at “Elevene viser og utvikler kompetanse i kroppsøving på 1. og 2. trinn når de alene og sammen med andre deltar i, øver på og utfordrer egne muligheter for bevegelse i ulike bevegelsesaktiviteter, både inne og ute, i natur og nærmiljø” (Utdanningsdirektoratet, 2020).

## 2.2 Tidligere forskning

I forbindelse med en semesteroppgave høsten 2021, foretok jeg en oversiktsstudie av empirisk forskning på elevers oppfatning av hva som skal til for å være god i kroppsøving. Artiklene som er inkludert i prosjektet er funnet gjennom søk i norske og internasjonale databaser. Jeg søkte henholdsvis i Oria og Idunn med søkestrengen ”kompetanse” OG ”kroppsøving”, samt ”elever”, ”oppfatning”, ”kompetanse” og ”kroppsøving” for å finne norsk forskning på temaet. Videre søkte jeg i databaser for internasjonale tidsskrifter. Her søkte jeg i Journal of Teaching in Physical Education, Sport Education & Society, Physical Education Sport Pedagogy, Curriculum studies in Health and Physical Education, Research Quarterly for Exercise and Sport. Her brukte jeg søkestrengene “Ability” AND ”Physical Education”, “conception of ability” AND “Physical Education”, “Perception of ability” AND “Physical

Education”, “cultural capital” AND “Physical Education”, “Perceived competence “AND “Physical Education” og “Perceived ability” AND “Physical Education”.

Forskningsartiklene har jeg valgt på premisset at de må treffe tematikken jeg tar for meg i mitt prosjekt, nemlig elevers egen oppfatning av hva som skal til for å være god i kroppsøving. Det har også vært vesentlig at forskningen ble gjort på elever i grunnskolen.

I Norge er det ikke blitt gjennomført noen forskning på hva elever i småskolen anser som betydelige kompetanser for å bli betegnet som god i kroppsøving. Det er likevel gjort en del forskning i andre land, eksempelvis Kina, Sverige, Irland og USA. Selv om landene ikke har like læreplaner og kompetansemål, tenker jeg likevel det er relevant å se hva forskning på feltet i andre land har kommet frem til.

## 2.2.1 Funn i tidligere den tidligere forskningen

Felles for forskningsartiklene er at de på ulike måter tar for seg elevers oppfatning av hva som skal til for å være god i kroppsøving. Forskningen er gjort i ulike tidsepoker, i ulike land, og på elever i forskjellige aldre. Det er likevel, samlet sett fra den tidligere forskningen, felles oppfatninger som kan trekkes frem.

Jeg har valgt å legge frem resultatene fra den relevante tidligere forskning for å skape et klart, overordna bilde av de ulike formene for kompetanse som elevene tillegger stor verdi i kroppsøvingfaget. Jeg har prøvd å gjøre det på samme måte som resultatene fra min egen forskning er presentert. Det har jeg gjort slik at det skal være mer oversiktlig å se min forskning fra prosjektet opp mot resultatene den tidligere forskningen har kommet frem til. Jeg har valgt å kategorisere empirien fra forskningsartiklene tematisk inn i fire ulike kategorier, som jeg har kalt ”*Fysiske ferdigheter*”, ”*Innsats*”, ”*Holdninger og verdier*” og ”*Oppførsel*”.

### *Fysiske ferdigheter*

Det går ut ifra den tidligere forskningen at en stor del av elevenes vurderingsgrunnlag er ferdigheter i aktiviteter og idretter. Det kan for eksempel være å være god til å løpe, være god i basketball, eller dribble i fotball (Lee & Xiang, 1995). Det å fremvise gode ferdigheter i aktiviteter og idretter de møtte på i kroppsøvingstimene går igjen i alle artiklene (Lee &

Xiang, 1995; Parker et al., 2017; Redelius & Hay, 2009; Xiang, 2002; Xiang et al., 2001; Xiang et al., 2006).

I tillegg til det å mestre aktiviteter godt, så er gode ferdigheter også et fremtredende element i elevenes vurderingsgrunnlag. Det å kunne hoppe høyt, løpe fort, og kaste godt ble ansett som viktige kompetanser i kroppsøving (Xiang et al., 2006; Redelius & Hay, 2009). Slike ferdigheter ble trukket frem som eksempler når elevene fortalte om de betraktet seg som gode eller dårlige i kroppsøving (Xiang et al., 2006; Xiang, 2002). Styrke var også et moment som ble trukket frem som vesentlig for å være god i kroppsøving (Xiang et al., 2001; Xiang, 2002; Redelius & Hay, 2009). Enkelte mente også at det å se veltrent ut var viktig for å bli oppfattet som god i kroppsøving (Redelius & Hay, 2009). Noen hevdet også at kompetanse i kroppsøving var knyttet til god teknikk og teknisk riktig utførelse av øvelser (Parker et al., 2017).

### *Innsats*

Innsats var i tillegg til fysiske ferdigheter en egenskap elevene la stor vekt på når de snakket om det å være god i kroppsøving (Lee & Xiang, 1995; Redelius & Hay, 2009; Xiang, 2002; Xiang et al., 2001; Xiang et al., 2006).

Å fremvise god innsats i kroppsøvingstimene, og vise et ønske om å utvikle og forbedre ferdigheter var særs viktig. Mange mente at deres medelever kunne vært gode i kroppsøving dersom de hadde gitt det et ordentlig forsøk (Lee & Xiang, 1995). Aktiv deltakelse, forsøke å bli bedre, og vise et ønske om å utvikle seg ble betegnet som viktige kvaliteter, som elevene ble ilagt stor vekt i vurderingen av kompetanse i kroppsøving (Redelius & Hay, 2009; Parker et al., 2017; Xiang et al., 2001).

### *Holdninger og verdier*

I tillegg til gode fysiske ferdigheter og innsats, var holdninger og verdier nevnt som vesentlige kvaliteter hos elever som var gode i kroppsøving (Xiang et al., 2006; Redelius & Hay, 2009). Det å være en god lagspiller, inkluderende, være positiv og hjelpsom, og ha gode lederegenskaper var noen av hovedpunktene elevene nevnte som viktig i konstitueringen av den gode kroppsøvingselev (Redelius & Hay, 2009).

## *Oppførsel*

Den siste hovedkategorien av konstitueringen av det å være god i kroppsøving er oppførsel i timene. Gjøre som man blir bedt om av læreren, lytte når læreren snakker, ikke bråke, og følge regler i spill og klasseregler i gymsalen (Lee & Xiang, 1995; Redelius & Hay, 2009; Xiang et al., 2001; Xiang, 2002). Elever betraktet seg selv som gode i kroppsøving fordi de gjorde som de fikk beskjed om, fulgte med, og ikke avbrøt når læreren hadde ordet, og var pliktoppfyllende (Xiang et al., 2001; Xiang et al., 2006). Det var også elever som betraktet seg som dårlige i kroppsøving fordi de bråkte og tullet i timene.

### 3.0 Teoretisk perspektiv

I prosjektet har jeg valgt å bruke Pierre Bourdieu og hans samfunnsteoretiske rammeverk som utgangspunkt for den empiriske analysen, sammen med tidligere forskning, og læreplanen i kroppsøving. Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog og filosof som var ute etter å belyse makt og dominans i samfunnet, og hans samfunnsteori beskriver hvordan strukturer i samfunnet styrer våre tanker og handlinger (Aakvaag, 2008).

Jeg har valgt Bourdieu fordi jeg tror at hans teoretiske perspektiv og begreper er godt egnet til å drøfte forskningsspørsmålet. Bourdieu sitt samfunnsteoretiske rammeverk gir meg mulighet til å se elevenes oppfatninger i lys av deres habitus, i form av bakgrunn, familieforhold, fritidssysler, maktstrukturer i samfunnet, kroppsøvlingslæreren og kompetansemålene i kroppsøving. Det kan i kroppsøvlingsfeltet blant elevene på 2.trinn jeg intervjuer i forbindelse med studien være flere maktstrukturer som påvirker hvordan elevene oppfatter hva som skal til for å være god i kroppsøving. I henhold til Hunter (2004) flere ulike organer som er med på å påvirke og forme elevenes oppfatning av hva kompetanse i kroppsøving er for noe. Det kan være læreplanen i kroppsøving, det kan være kroppsøvlingslæreren, ulike forbilder og ikke minst elevene selv med deres bakgrunn. Grunnen til at jeg har valgt å benytte meg av Bourdieu sitt samfunnsteoretiske rammeverk for oppgaven er fordi det kan være vanskelig å komme med en objektiv sannhet om et tema, for eksempel hva som skal til for å være god i kroppsøving, fordi vi vil oppfatte og tenke ulikt rundt ulike temaer (Bourdieu & Wacquant, 1993). Bourdieu sitt samfunnsteoretiske perspektiv kan være med på å forklare hvordan ”sannheten” som kommer frem i feltet jeg undersøker er blitt til, og jeg tenker det kan være et godt redskap til å drøfte rundt de resultatene som fremkommer av studien.

Bourdieu's rammeverk, henholdsvis modell og begreper, kan være høytsvevende og vanskelig å forstå, men man må ikke være redd for å tolke og tilpasse det til egne analyser (Bourdieu & Wacquant, 1993).

Videre i dette kapittelet vil jeg legge frem min forståelse av Bourdieus sentrale begreper, som jeg vil benytte meg av i prosjektets analyse. Begrepene i Bourdieu sitt rammeverk henger sammen, og det er intrikat å skulle forklare hvert enkelt begrep uten å bruke de andre



tilhørende begrepene. Jeg har valgt å beskrive Bourdieu sine sentrale begreper i en rekkefølge som jeg tenker er hensiktsmessig for den helhetlige forståelsen, selv om en helhetlig gjennomgang av teorikapittelet er nødvendig for forståelsen av studiens valgte teoretiske perspektiv.

### 3.1 Habitus

Bourdieu definerer habitus som et ”integreert *system av varige, kroppsliggjorte disposisjoner som styrer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden*” (Aakvaag, 2008). Typiske karakteristika for habitus er tro, idealer, talemåte og handlinger (Hay & Macdonald, 2010). Elevenes habitus formes gjennom at de inkorporerer de sosiale vilkårene som de vokser opp under. Deres habitus er et produkt av interaksjon med andre i sosial kontekst, som for eksempel gjennom interaksjon med venner, foreldre, søsken, øvrig familie og skolen (Wilkinson et al., 2013). De forventninger som det sosiale miljøet vi er i stiller oss, blir kroppsliggjort, og vi tar inn over oss de koder og regler vi må kunne for å delta i ulike sosiale miljøer. Det betyr at mennesker som vokser opp i ulike sosiale miljøer, vil utvikle ulik en habitus. Det betyr at mennesker som vokser opp på vestkanten i Oslo i en norsk familie kanskje vil oppfatte og handle på en annen måte i ulike situasjoner enn noen som er vokst opp på Oslos østkant, og er fra en innvandrerfamilie. Det kan også bety at de mener at ulike kvaliteter og kompetanser er av vesentlig art i kroppsøvingsfaget. Vi kan si at habitus er kroppsliggjort, fordi vi vil i de fleste situasjoner handle på instinkt, og ikke etter ettertanke (Aakvaag, 2008). Elevenes habitus styrer altså hvordan elevene reagerer, handler og oppfatter situasjoner og opptrer i aktiviteter i kroppsøvingstimene. Vår habitus setter grenser for våre handlinger og vår væremåte, og det betyr at vi vil fungere godt i noen miljøer, men dårlig i andre (Aakvaag, 2008).

### 3.2 Felt

Bourdieu betegner klassestrukturen i samfunnet som helhet, som det sosiale rom. Innad i det sosiale rommet så finnes det ulike sosiale felt (Wilken, 2008). Et sosialt felt er en avgrenset arena, hvor aktører i feltet hele tiden kjemper om og posisjoner i feltet og kapital (Evans, 2004). Et sosialt felt kan være et større, overordnet felt som i et trosfellesskap, men også mer avgrenset, som for eksempel fotballaget du spiller på eller kroppsøvingsfaget på skolen.

Sosiale felt er hierarkisk bygd opp. Feltets aktører sin posisjon bestemmes av hvilke former for kapital de sitter med, og hvilke former for kapital som verdsettes i feltet (Aakvaag, 2008). Det er mange momenter som er med på å påvirke ulike sosiale felt. Kroppsøvingfeltet er for eksempel sosialt oppbygd av kroppsøvingslærere, kroppsøvingselever, læreplanen, utdanningsmyndighetene og influensere fra sport og helse (Hunter, 2004). Alle disse er med på å påvirke feltet i ulik grad. For eksempel så vil utdanningsmyndighetene prege faget gjennom kompetansemål, antall fastsatte timer til undervisning og krav til for eksempel svømmeundervisning.

Deltakelse i et felt kan sees på som et kortspill (Bourdieu & Wacquant, 1993). Kortene du sitter med har alle en verdi, men hvor stor verdi de har i det gjeldende feltet er det som betyr noe for posisjonen i dette feltet. For eksempel vil kanskje ikke høy kompetanse i engelsk litteratur fra 1800-tallet være en verdsett form for kapital i kroppsøvingfeltet for 2.trinn, men er noe som kanskje verdsettes blant professorer i engelsk ved universiteter. I kroppsøvingfeltet verdsettes kanskje ferdigheter i idrett, gode holdninger og innsats mer. Individer som kan fremvise egenskaper og ferdigheter som minner om disposisjonene som er etablert av feltet, vil bli ansett som mer kompetente (Wilkinson et al., 2013).

For å styrke din posisjon i feltet krever det at du er tilbøyelig til å følge de spilleregler som eksisterer på feltet, samtidig som du tilegner seg symbolsk kapital, som er de formene for kapital som tillegges høyest verdi i et felt (Aakvaag, 2008). Eventuelt må du prøve å endre feltets symbolske kapital, slik at kapitalsammensetningen du har tilegnet deg blir verdifull i feltet.

### 3.3 Doxa

Doxa er de oppfatninger, tro og antakelser i et felt som er tatt for gitt (Hunter, 2004). Doxa kan betegnes som spillereglene i feltet, og er en forutsetning for måten spillet spilles. I motsetning til et vanlig spill, så er ikke disse uttalte og tydelige (Bourdieu & Wacquant, 1993). De som takler spillet godt er med på å reprodusere spillereglene, for det gjør at de kan opprettholde sin posisjon i feltets hierarki gjennom at deres kapitalsammensetning fortsatt er legitim som den symbolske kapitalen (Hunter, 2004). De som ikke følger doxaen i feltet vil av de andre bli betegnet som uokråker, motvillige og late (Hunter, 2004).

Feltets struktur legitimerer og reproducerer hva slags ressurser som opererer som valutaen i feltet (Hay & Macdonald, 2010). Det er altså feltets doxa som bestemmer hvilke former for kapital elevene må ha for å bli betegnet som gode i kroppsøving. Som nevnt er det mange aktører som er med på å påvirke doxaen i et sosialt felt (Hunter, 2004). Kroppsøvingslæreren er med på å prege dette, fordi læreren har en sentral rolle når det kommer til å bestemme hva feltets symbolske kapital er. Men også elevene selv, læreplanen og utdanningsmyndighetene er med på å påvirke hva som er legitim oppførsel og tankegang i feltet (Hunter, 2004).

Forestillinger man har om kroppsøving, for eksempel med assosiasjoner til god helse, kondisjon og idrettsferdigheter, vil da være retningsgivende for feltets symbolske kapital, og vil favorisere visse typer kropper, ferdigheter og kunnskaper (Hunter, 2004). Underliggende antakelser og forestillinger kan i kroppsøving for eksempel være antakelser om kjønn og kropp (Hunter, 2004). Karin Redelius og medforfattere eksemplifiserer dette i deres artikkel med at det kan være antakelser om at gutter er bedre enn jenter i kroppsøving (Redelius et al., 2009).

### 3.4 Kapital

Bourdieu definerer kapital som knappe ressurser som det konkurreres opp i et felt (Aakvaag, 2008). I henhold til Bourdieu er alt sosialt samvær en kamp om kapital. Kapital gir makt gjennom å være en ressurs som kan anvendes for å oppnå fordeler i det sosiale livet (Aakvaag, 2008).

Videre hevder Bourdieu at det finnes tre hovedformer for kapital. Det er økonomisk, kulturell og sosial kapital (Aakvaag, 2008). Bourdieus økonomiske kapital er et begrep som rommer alle former for økonomiske ressurser som gir økonomisk avkastning (Aakvaag, 2008). Det er for eksempel penger, eiendommer og aksjer. Økonomisk kapital er først og fremst noe som eksisterer i fysisk form. Sosial kapital er et individs sosiale nettverk. Det er venner, bekjente, medlemskap i ulike grupper, kontakter og lignende (Aakvaag, 2008). Sosial kapital kan mobiliseres for å tilegne seg andre kapitalformer, som for eksempel det å få jobb i sin fars firma, eller få hjelp på skolen av studiekamerater. Kulturell kapital handler om å tilegne seg, og beherske de kulturelle kodene i samfunnet (Aakvaag, 2008). Kulturell kapital forutsetter at det er en presisert høykultur og smak som individer i ulik grad kan beherske. Kulturell kapital kan eksistere i tre former, kroppsliggjort, institusjonalisert og i objektivisert form.

Kroppsliggjort form er fysiske og mentale disposisjoner, som for eksempel ferdigheter,

holdninger og smak. Institusjonalisert kulturell kapital er kvalifikasjoner i form av utdanning, og objektivisert kulturell kapital kan være kunst, bøker og instrumenter (Richardson, 1986).

Fysisk kapital er en form for kroppsliggjort kapital, og kan defineres som utseende, bevegelsesferdigheter og sportsbiografi (Evans & Penney, 2008). Tilegnelsen og produksjonen av fysisk kapital skjer ved forming av kroppen gjennom deltakelse i idretter, fritidsaktiviteter og andre aktiviteter (Shilling, 1991). Evans og Penney (2008) sier at kroppen er av signifikant verdi i kroppsøvingfeltet. De foreslår at noen kroppslige disposisjoner og fysisk utseende har en status og betydning som verdifull "fysisk kapital" (Evans & Penney, 2008). Evne i kroppsøving involverer derfor den legitimerte fysiske kapitalen, sammen med ferdigheter, teknikker, forståelse og kroppsbevissthet.

Forklart som en spillanalogi kan kapital betegnes som kortene du har på hånden (Bourdieu & Wacquant, 1993). Det kan sammenlignes med kløver tre i president, sammenlignet med i poker. I president har den en enorm verdi, og er det beste du kan ha, mens i poker er det ikke et kort man helt uten videre jubler over. Feltet bestemmer verdien til de ulike formene for kapital. På et felt er den symbolske kapitalen de ulike formene for kompetanse som gir innflytelse på et felt (Aakvaag, 2008; Hunter, 2004).

I denne oppgaven tenker jeg at det er den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen som er mest relevant. I denne kategorien medregnes muskler og kropp, samt fysiske egenskaper som for eksempel løpe fort og hoppe langt. Inn under kroppsliggjort kulturell kapital faller også idrettslige ferdigheter, som dyktighet i fotball, volleyball og kanonball. Kroppsliggjort kulturell innbefatter også kunnskaper, taktikk, oppførsel og fair play. Det er altså kompetanser og ressurser vi har tilegnet oss, og som er en del av vår kropp og sinn (Richardson, 1986).

## 4.0 Metode

Metode betyr opprinnelig ”veien til målet” (Kvale & Brinkmann, 2015). I avhandlingens metodedel vil jeg redegjøre for den metodiske tilnærmingen som ligger til grunn for å kunne besvare prosjektets forskningsspørsmål. Her presenteres oppgavens metodiske og etiske overveielser og valg som er tatt hensyn til på bakgrunn av prosjektets forskningsspørsmål og tematikk. Herunder valg av forskningsmetode, etiske spørsmål, innsamling av data, rekruttering og utvalg, forskningskvalitet og behandling av data og analyseprosessen.

### 4.1 Valg av forskningsmetode

I henhold til Thagaard (2013), vil valg av forskningsmetode gå ut ifra forskningsspørsmålet. Hvordan ønsker jeg å svare på problemet prosjektet reiser? Målet med studien er å undersøke de oppfatninger, persepsjoner og forståelser elever i småskolen, nærmere bestemt 2. trinn, har av hva som skal til for å være god i kroppsøving.

Prosjektets tema og forskningsspørsmål har vært retningsgivende for metodevalget, og for å besvare forskningsspørsmålet på en mest mulig hensiktsmessig måte, så tenker jeg at en kvalitativ metodisk tilnærming egner seg best (Thagaard, 2013). Kvalitative metoder er særs egnet når det kommer til å hente inn data som angår individers meninger, tanker og handlinger (Dalen, 2003). En styrke ved kvalitative metoder er at vi kan studere fenomener som det er vanskelig å få tilgang til ved andre metoder (Silverman, 2011, gjengitt i Thagaard, 2013, s.12). De ulike kvalitative forskningsmetodene har ulike styrker og svakheter, og noen metoder vil egne seg bedre til å besvare gitte forskningsspørsmål enn andre.

Innsamling av data gjennom kvalitative metoder foregår gjennom intervju, observasjon eller tekstanalyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Observasjon er for eksempel godt egnet til å gi informasjon om hvordan personer forholder seg til hverandre, og hvordan de presenterer seg i sine omgivelser (Thagaard, 2013). Intervju som metode egner seg særlig godt til å gi informasjon om hvordan personer opplever og forstår seg selv, og sine omgivelser. Det å intervju barn åpner for at vi voksne skal få en forståelse og innsikt i deres livsverden (Rasmussen et al., 2017).

I besvarelsen av avhandlingens forskningsspørsmål, så tenker jeg det er mest hensiktsmessig å bruke intervju som metode. Forskningsspørsmålet krever direkte informasjon om barnas tanker, erfaringer og oppfatninger, og det er nettopp dette som er forskningsintervjuets mål (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervju egner seg godt til å gi informasjon om personers opplevelser, synspunkter og selvforståelse. De som intervjues kan fortelle om hvordan de oppgaver sin livssituasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer (Thagaard, 2013).

## 4.2 Kvalitativt forskningsintervju

Et intervju kan sees på som en samtale som tjener en hensikt, og som er preget av en viss struktur (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kvalitative forskningsintervjuets formål er å forstå sider ved informantens liv, ut ifra informantens eget perspektiv, oppfatning og tanker (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er flere måter å utforme et slikt kvalitativt forskningsintervju (Thagaard, 2013). Det er i henhold til Thagaard (2013), tre hovedmåter å strukturere et intervju på (Thagaard, 2013). Den første er et ustrukturert intervju. Det åpner for fortellinger og avsporinger, men som har bestemte hovedtemaer som fører samtalen en retning. Den andre er et intervju med et strukturert opplegg. Her er både spørsmål og spørsmålsrekkefølgen fastsatt (Thagaard, 2013). Denne utformingen egner seg godt når man ønsker å sammenligne svarene fra informantene. Den tredje fremgangsmåten er et semistrukturert intervju. Intervjuguiden er mer utfyllende og planlagt enn i det ustrukturerte intervjuet, men hvilken rekkefølge spørsmålene kommer i, kan intervjueren selv velge (Thagaard, 2013). Denne formen for intervju åpner for å bygge videre på informantens fortellinger, men sikrer også at man kommer igjennom de temaene som man ønsker å komme igjennom.

I mitt forskningsprosjekt ønsker jeg å benytte meg av sistnevnte fremgangsmåte, det semistrukturerte intervjuet. I henhold til Eide og Winger (2003), så vil det være fordelaktig å ha litt mindre struktur i et intervju med et barn, enn dersom man skal intervjuer en voksen (Eide & Winger, 2003). I intervju med barn som informanter kan det fort komme avsporinger, innspill og tråder som er interessante å bygge videre på, eller utdype. Jeg velger det semistrukturerte intervjuet fordi det lar meg spille videre på elevenes svar, stille oppfølgingsspørsmål, og gir meg en viss frihet i intervjuet som jeg tenker er hensiktsmessig når jeg skal intervjuer barn i småskolen. I tillegg til en semistrukturert intervjuguide har jeg også bestemt meg for å bruke elevtegninger som støttmateriell i intervjuet, hvilket jeg kommer nærmere inn på i kapittel 4.2.2.

## 4.2.1 Intervju med barn

Selv om et intervju med barn kan minne om et intervju med voksne, så er det noen sider ved barneintervju som bør trekkes frem. I intervjusetting er det viktig å være oppmerksom på at det er det en ujevn maktbalanse, og den kan bli særlig fremtredende i et intervju med barn (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er interessant å intervju barn om et tema som angår barnas liv, og da er barnas perspektiv naturligvis helt sentralt å fordype seg i (Rasmussen et al., 2017). Det er da viktig at barnet opplever intervjusettingen som trygg, og dersom man ikke kjenner barnet fra før, bør man bruke tid i starten av intervjuet på å bli kjent (Eide & Winger, 2003). Det er svært viktig å etablere en god og trygg kontakt med barnet i intervjusammenheng (Dalen, 2003). Det er vesentlig at intervjuer viser genuin interesse og aksept for barnet og barnets tanker. Når man intervjuer barn er det svært vesentlig å skape et tillitsforhold mellom en selv og barnet (Dalen, 2003). Hvordan spørsmålene stilles er også av vesentlig art (Kvale & Brinkmann, 2015). Spørsmålene i intervjuet må være tilpasset til informantens alder, og man må unngå lange, kompliserte spørsmål. Det er viktig å unngå ledende eller doble spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Barn kan også trenge mer tid til å svare på spørsmålene enn det en voksen vil (Eide & Winger, 2003).

Selv om jeg kjenner til enkelte av elevene litt fra før, så har jeg likevel lagt opp til litt løs prat i starten av intervjuet. Det har jeg gjort for å prøve å skape en rolig, trygg og behagelig setting for elevene å være i. Jeg var oppmerksom på å prøve å gi elevene god tid til å svare, og ikke med en gang fylle pausene med oppfølgings spørsmål, samtidig som jeg forsøkte å bekrefte og anerkjenne deres tanker og meninger.

Et annet spørsmål som reises når man skal intervju, er om man ønsker å intervju i grupper eller enkeltvis. Det vil være fordeler og ulemper med begge alternativene, som jeg vil se nærmere på.

En fordel med gruppeintervjuer vil være at informantene kan hjelpe hverandre med å trekke frem ulike perspektiver og gi temaet nye vinklinger (Eide & Winger, 2003). Det vil være en form for samhandlingen i gruppen, og interaksjonen mellom deltakerne kan bidra til å løfte frem synspunkter og vinklinger som kanskje ikke hadde kommet frem i enkeltindividintervjuer (Eide & Winger, 2003). Dynamikken i gruppen kan ha en positiv

effekt på det å utdype meningene og erfaringene sine. Samtidig kan det oppleves trygt for elevene å bli intervjuet sammen med andre barn som de kjenner, og ikke på enmannshånd med en voksen intervjuer, spesielt hvis de ikke kjenner personen på forhånd (Eide & Winger, 2003). En svakhet med gruppeintervjuer kan være at sammensetningen og dynamikken i gruppen potensielt er problematisk. Barn med høy status i gruppen som er i intervjugruppe sammen med barn med lav status, vil kunne påvirke intervjuprosessen, og innvirke på informasjonen som kommer frem i intervjuet, samt mengden data som kommer frem. Relasjonene mellom deltakerne i gruppen vil kunne påvirke dataene. I grupper kan det være elever som dominerer samtalen, og enkelte vil ikke komme til ordet i det hele tatt (Eide & Winger, 2003).

Fordelen med å intervju barn enkeltvis, er at man unngår at elever slenger seg på andres uttalelser. Når elever blir intervjuet i grupper kan det gjøre at elevene begrenser seg og får sperringer for hva de ønsker å dele når andre er tilstede. Det kan være at elevene er redd for andres meninger rundt egne uttalelser og oppfatninger. Det unngår man ved enkeltintervjuer. En ulempe ved å intervju enkeltvis, er at elevene ikke kan bygge videre på, eller støtte seg på andres utspill. De får heller ikke slengt seg på dersom andre kommer med innspill som de kjenner seg igjen i, eller tanker som de ikke tenkte på selv (Eide & Winger, 2003).

Jeg har valgt å intervju elevene enkeltvis. Det er grunnet ovennevnte betraktninger om fordeler og ulemper. I dialog med kontaktlærerne rundt intervjuform, utvalg og muligheter for gjennomføring av intervjuene, kom det frem at det var mange sterke stemmer i klassen, og at det ofte kunne være flere som hadde lett for å slenge seg på andre. Jeg ønsket at ingen av elevene skulle begrense uttalelsene sine av hierarkiske hensyn, og jeg var også redd for at elevene kunne komme med uttalelser som andre kunne oppleve som negativt. Det kunne for eksempel vært kommentarer om kropper, noen som trakk frem andre som dårlige eksempler, eller sa at enkelte aktiviteter og idretter som andre driver med, ikke er av noen verdi. Jeg tenkte også at det potensielt vil kunne være krevende for barn å sitte lenge og høre på andre snakke om tegningene sine, og fortelle om sine tanker og erfaringer.

### *4.2.2 Barns tegninger som støttmateriell*

Bilder og tegninger kan være en måte å ivareta barnet og legge til rette for kommunikasjon i intervjuet (Bjelland & Alves, 2020). Bruk av støttmateriell kan være nyttig i noen



sammenhenger og mindre aktuelt i andre. Dersom man velger å bruke det bør man tenke på hvilke fordeler det vil ha, og hvilke begrensninger og feilkilder det eventuelt vil kunne skape (Eide & Winger, 2003).

Det å bruke bilder som utgangspunkt for samtalen, og som støttmateriell i samtalen kan gjøre at elevene får flere ting å snakke om, men det kan også gjøre at intervjuet fører en spesifikk vei (Harper, 2002). Noen barn har behov for å uttrykke seg nonverbalt, og tegninger muliggjør to måter å kommunisere på (Clausen & Schmidt, 2017). Det er ikke alle barn som har et godt nok utviklet talespråk til å kunne uttrykke det de mener, og klare å sette ord på tankene de har om temaet (Eide & Winger, 2003).

Til intervjuene ønsket jeg at elevene skulle ha med en tegning av en person som de tenker er god i kroppsøving. Jeg tenkte også på at elevene kunne tegne en som de mente var dårlig i kroppsøving, men valgte det bort for å ha en positiv undertone på prosjektet. Det var også med hensyn til at elever kunne oppleve det som en påkjenning, eller at det kunne gå ut over deres selvbilde. Det var avtalt med kontaktlærere at dette var en oppgave alle elevene i klassen skulle få gjøre, slik at det ikke ble urettferdig, eller at elevene som takket ja til intervjuet ikke skulle gå glipp av annen undervisning. Det var kontaktlærerne som presenterte oppgaven for elevene, og de brukte det som et prosjekt i kunst og håndverk. Jeg hadde presentert og diskutert oppgaven med lærerne på trinnet flere ganger, så de var godt kjent med oppgaven i forkant. I tillegg fikk de en oppgavebeskrivelse på mail, i tilfellet det skulle gå i glemmeboka.

Oppgaven elevene fikk presentert av lærerne lød følgende:

- De skal tegne en person som er skikkelig god i kroppsøving. De kan gjerne tegne at eleven holder på med en aktivitet i kroppsøvingssammenheng. De kan for eksempel tegne at de er i en gymsal, på en basketballbane, i en svømmehall, eller så kan de velge noe helt annet. Bruke gjerne masse farger.

Enhver som uttrykker seg med bilder vil ha noe på hjertet, og vil finne måter å uttrykke seg på som ivaretar disse (Hopperstad, 2005). Erfaringer elevene har gjort seg kan komme til syne i tegningene, og de tankene og erfaringene som er mest nærliggende kan komme frem i tegningene. Tegningen er en representasjon av de interessene tegneren har vært opptatt av å ivareta (Hopperstad, 2005). Det å kombinere uttrykksformene tegning og språk kan være med

på å utfylle hverandre, og hjelpe elevene å uttrykke seg. Kanskje har noen av elevene tegnet noe som de ikke hadde kommet på å si, eller at de hadde hatt vanskelig for å sette ord på det uten støtte fra tegningen sin. Det kan også hende at det er vanskelig for elever på 2.trinn å tegne gode tegninger, men grunntanken var at elevene selv kunne styre hvor stor plass i intervjuet og hvor mye støtte de ønsket fra tegningen sin. Det kan også tenkes at det for elever på 2.trinn er vanskelig å tegne noe annet enn aktiviteter, for det kan være vanskelig å tegne noen som ikke tuller i timen, eller tegne noen som er fokusert på å gjøre arbeidsoppgavene, eller tegne noen som er gode til å lytte. Det kan være en innvending mot å bruke tegning i en slik intervjusetting, og det er grunnen til tegningen er ment som støtte for elevene, og elevene selv fikk bestemme hvor mye de ønsket å benytte seg av tegningen sin. Det varierte hvor mye fokus elevene ønsket å ha på tegningene sine. I noen av samtalene fortalte elevene mye og fritt om tegningene sine, og de fortalte hvorfor de hadde tegnet akkurat det de hadde tegnet. Noen av elevene synes det var litt flaut å vise frem og snakke om tegningen sin, og i disse intervjuene fikk tegningene mindre oppmerksomhet for å ikke skape ubehag hos elevene. Elevenes tegninger ble tidlig i intervjuet trukket frem som samtaleemne, og ble i noen grad brukt til å vinkle samtalen inn på studiens problemområde. Tegningene fungerte godt som inngang til å prate om ulike aktiviteter de møtte i kroppsøvingfaget. Tegningene fungerte også godt til å få elevene i prat når vi skulle snakke om ulike kompetanser en elev som er god i kroppsøving vil hatt. Da kunne elevene beskrive hva de hadde tegnet, og jeg kunne spør dem hva personene på tegningene var gode til. Tegningene var ikke ment som en del av elevenes endelige svar om deres tanker om hva som skal til for å være god i kroppsøving, men som en inngang til å få elevene til å tenke og reflektere rundt deres tanker om problemområdet, og hjelpe dem til å sette ord på deres tanker. Elevenes tanker og svar rundt studiens problemstillinger samsvarte ikke nødvendigvis med tegningen de hadde tegnet.

### 4.3 Utvalg og rekruttering

Utvalg i et forskningsprosjekt handler om hvem informasjonen skal komme fra (Thagaard, 2013). I kvalitative studier benyttes ofte strategiske utvalg (Thagaard, 2013). Med et strategisk utvalg menes det at informantene velges på bakgrunn av deres kvalifikasjoner eller egenskaper som passer i forhold til avhandlingens problemstilling eller teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013). I kvalitativ forskning så velger man informanter som representerer et mangfold, og som kan sette lys på flere aspekter ved et tema (Eide & Winger, 2003).

I kvalitativ forskning kan utvalgets størrelse være et prekært moment (Kvale & Brinkmann, 2015). Enten så har man fått for mange informanter, og har dermed ikke tid til å foreta en grundig analyse, eller så er antallet informanter for lite. Hvor mange informanter det er hensiktsmessig å inkludere avhenger av avhandlingens formål og problemstilling, og man må ta en avgjørelse på antall informanter som tilfredsstillers forskningsspørsmålet, samtidig som det er et spørsmål om tilgjengelighet, ressurser og tid.

Utvalget i avhandlingen er fem elever på 2.trinn ved en skole i Agder, hvor elevene er hentet fra to parallellklasser. Elevene har forskjellige kontaktlærere, men elevene fra begge klassene har en felles kroppsøvingslærer som er med i kroppsøvingstimene sammen med den respektive kontaktlæreren. Etter dialog med kontaktlærerne, så kom vi frem til at de selv, som kjenner elevene godt, skal stå for forslag til rekrutteringen. Kjennskap til de potensielle informantene i forkant, kan bidra til at man tar gode, gjennomtenkte valg i rekrutteringsprosessen (Eide & Winger, 2003). Elevene som ble valgt ut av kontaktlærerne skulle være representanter for hele trinnets spekter av hva aktivitet på fritiden og kroppsøvingsglede angår. Elevene ble også valgt ut på bakgrunn av at de kunne syntes det var morsomt å være med i et intervju, samtidig som de har et språk og modningsnivå som er tilfredsstillende for deltakelse. Det som er verdt å merke seg er at samtlige elever i utvalget sa at de var svært glade i kroppsøving. Kontaktlærerne hadde gitt uttrykk for at det var to klasser som var glade i kroppsøving, og at samtlige hadde det som et av sine favorittfag.

I forkant av intervjuene snakket jeg enkeltvis med elevene som jeg hadde fått tildelt av de respektive kontaktlærerne. Jeg spurte dem om de kunne tenke seg å delta i et intervju. Jeg fortalte hva et intervju er, hva prosjektet mitt handler om, og hvordan de kunne hjelpe med verdifull kunnskap. Jeg fortalte at de kunne si nei eller trekke seg når som helst. Jeg fortalte også om informert samtykke, og at jeg måtte snakke med foreldrene. Jeg ringte hjem til foreldrene til elevene jeg skulle intervjuer. Her fortalte jeg at deres barn hadde fått mulighet, samt hadde lyst til å delta. Jeg fortalte hva deltakelse innebar og hva prosjektet handlet om. Jeg ba om mailadresse for at jeg kunne sende de informasjonsskriv og samtykkeskjemaet, slik at de kunne gå gjennom prosjektet sammen med barnet, og kunne få svar på eventuelle andre spørsmål de hadde. Vedlagt sendte jeg også godkjenningen fra NSD.

Seks elever fra trinnet ble spurt om å delta, og alle elevene svarte innledningsvis ja. En av elevene trakk seg. Utvalget vil bli presentert nærmere i kapittel 5.0.

## 4.4 Datainnsamling og databehandling

I dette kapittelet vil jeg legge frem utformingen av intervjuguiden, gangen på gjennomføringen av intervjuene, transkriberingsprosessen og analysen av resultater.

### 4.4.1 Utforming av intervjuguide og pilotintervju

Som nevnt baserer prosjektet seg på et semistrukturert intervju, og spørsmålene som er listet opp i intervjuguiden er bare retningsgivende for temaer jeg ønsker å ta opp, og rekkefølgen de stilles vil være vilkårlig. Siden jeg har bestemt meg for å intervjuere elever som er syv og åtte år, så må jeg ordlegge meg på en måte elevene forstår. Jeg ble ettertrykkelig anbefalt av min veileder å teste ut om måten jeg stiller spørsmålene på er forståelig, og om jeg får svar på spørsmålene som er tilfredsstillende. Pilotintervjuer er en måte å teste ut om spørsmålene er lettfattelige, og en måte for meg å bli bedre kjent med, og trygg på, egen intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har innledningsvis presentert intervjuguiden og prøveintervjuet venner og familie som jobber i barnehager, skoler og som studerer, for å få deres tilbakemelding og tanker om språk og innhold. Jeg har også foretatt ti pilotintervjuer med barn i alderen syv til tolv år. Syv av intervjuene ble gjort med elever i alderen syv til ni år, og de resterende tre ble gjort på mine egne elever på 7. trinn. Dette har jeg gjort for å få en fornemmelse av hvordan jeg bør ordlegge meg i intervjuet, hva jeg bør spørre om, og hva slags oppfølgingsspørsmål som kan være hensiktsmessige å stille basert på svarene jeg har fått. Etter gjennomføringen av pilotintervjuene fikk jeg en fornemmelse av hvilke spørsmål elevene syntes det var enkelt å prate mye om, og hvilke spørsmål som gjerne hadde behov for ett eller flere oppfølgingsspørsmål. Pilotintervjuene jeg har foretatt meg ble gjennomført i en uformell setting, og i varierte omgivelser, og kan dermed ha blitt oppfattet annerledes av forsøksobjektene, enn det vil for elevene jeg skal intervjuer til prosjektet mitt.

Intervjuguiden endte på seks forhåndsbestemte kategorier. Kategoriene ble kalt ”*Briefing*”, ”*Innledende spørsmål*”, ”*Innhold i kroppsøvingstimen*”, ”*Tegningen*”, ”*Kompetanse i kroppsøving*” og ”*Avslutning*” (ref. vedlegg 2).

## 4.4.2 Gjennomføring av intervju

Hvor man velger å gjennomføre intervjuene kan ha betydning for hva slags følelser og tanker elevene får når de ankommer den utvalgte plassen for intervjuet. Eksempelvis kan det å sitte på et grupperom på skolen for noen forbindes med noe negativt, og for noen kan intervju i idrettshallen vekke dårlige konnotasjoner (Rasmussen et al., 2017; Eide & Winger, 2003). I tillegg vil det også for noen elever kunne oppleves som en skolesammenheng, og forbinde forskeren med en lærer, og dermed tenke at det bare er ett rett svar (Eide & Winger, 2003).

Intervjuene foregikk på skolen, og det krever at man gjør avtaler med kontaktlærere og rektor i forkant av intervjuene (Eide & Winger, 2003). I og med at intervjuene foregikk i skoletiden så medførte det at elevene det gjaldt, gikk glipp av omlag en skoletime med undervisning. Dette kom også frem i informasjonsskrivet. Når man intervjuer elever på skolen, er det viktig å tenke på at elevene skal få ro i intervjusettingen, og ikke bli avsporet og ufokuserte av at andre kommer inn, eller forstyrrer i gangene (Eide & Winger, 2003). Etter samtale med kontaktlærere og ledelsen så tenkte vi først at elevene skulle intervjues på et grupperom som var i gangen med klasserommene til elevene. Med nærmere ettertanke, valgte vi et møterom litt lengre borte fordi det er så mye trafikk i gangene. Grunnen til at flerbrukshallen ikke ble brukt i forbindelse med intervjuene var at den ligger forholdsvis langt unna, og blir brukt av en barnehage på de tidspunktene skolen ikke har booket i forbindelse med kroppsøving.

Jeg har benyttet meg av ”Diktafonappen” til lydopptak under intervjuene, som er koblet til ”Nettskjema” sine sider for sikker datalagring. Dette har jeg gjort i stedet for å notere underveis i intervjuet for å ta vare på elevenes egne uttalelser (Dalen, 2003). Ved å gjøre dette kan jeg også være tilstede under intervjuet, være en bedre lytter og kunne spille videre på elevenes uttalelser og stille gode oppfølgingsspørsmål. Fordelen med å bruke lydopptak er at notater underveis i stor grad preges av mine tolkninger og antakelser, og det vil være vanskelig å få med alt informantene sier (Thagaard, 2013). Det å lytte og la informanten få tid til å fortelle er helt nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng.

Samtlige intervjuer startet med at jeg takket elevene for at de stilte opp, og fortalte at alt de sa forble mellom dem og meg. Videre fortalte jeg at de kunne trekke seg når som helst, dersom de ønsket det, og at de kunne la være å svare på eventuelle spørsmål de ikke ønsket å svare

på. Gjennom hele intervjuet stilte jeg oppfølgingsspørsmål, for å være sikker på at jeg hadde forstått elevene riktig, og slik at de fikk mulighet til å korrigere eller tilføye uttalelsene sine (Dalen, 2003). Etter hvert som jeg hadde gjennomført flere av intervjuene ble jeg mer og mer løsrevet fra manus, og fant etter hvert flere måter å komme inn på samme spørsmål, dersom elevene syntes det var formulert rart eller vanskelig.

Intervjuene varte mellom 15 og 35 minutter i ren intervjutid. Innledende briefing og småprat, samt avslutningen er her ikke medregnet.

### 4.4.3 Transkribering

Transkribering er å gjøre det muntlige intervjuet om til skriftlig form, og strukturere det slik at det egner seg bedre til analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Når materialet struktureres i skriftlig form blir det lettere å få oversikt over det.

Det er ingen klare retningslinjer på hva den som transkriberer skal inkludere av pauser, intonasjoner, uttrykk. Dersom man ønsker å inkludere disse dimensjonene, hvor detaljert skal de beskrives? - Det er forskningsspørsmålet og det man ønsker å undersøke som er retningsgivende for hva som er hensiktsmessig å inkludere i transkriberingen. Transkribering har en hovedregel, og det er hvordan transkripsjonen utføres som skal beskrives tydelig (Kvale & Brinkmann, 2015). En ordrett transkripsjon kan være misvisende for den oppfatta samtalen (Kvale & Brinkmann, 2015). For at transkriberingen og analysen ikke skal bli preget av min forforståelse, så har jeg prøvd å transkribere så tett opp mot elevenes språk som mulig, uten at det blir kunstig og misvisende med en direkte transkripsjon. I transkripsjonene av intervjuene har jeg valgt å inkludere pauser, og lyder som "eh" og "øh". Intervjuene ble transkribert så fort som mulig etter at de var ferdige, og samtlige intervjuer ble transkribert samme dag som de ble gjennomført. Alt av egennavn er byttet ut med pseudonymer i transkriberingen for å sikre anonymitet. Intervjuobjektene er byttet ut med Elev 1/2/3/4/5, og navn på medelever eller andre personer som intervjuobjektene nevner vil få tildelt oppdikta navn. Siden utvalget er relativt lite, har jeg ikke skrevet ned hvem som har fått de ulike pseudonymene på en ekstern plass.

Transkripsjonen av intervjuene ble skrevet av undertegnede i OneDrive tilknyttet OsloMet. Transkripsjonen endte på 27 sider og 8291 ord med 1,5 i linjeavstand og skriftstørrelse 12 i Times New Roman.

#### 4.4.4 Analyse

I dataanalysen har jeg kategorisert informantenes uttalelser. Koding, eller kategorisering innebærer å ta utsnitt av informantenes uttalelser og gi utsnittet et tilhørende begrep som betegner utsnittet (Thagaard, 2013). Måten man analyserer på fremhever ulike preg i informantenes uttalelser, samtidig som det gjør at vi mister andre perspektiver (Thagaard, 2013). Det er viktig å reflektere rundt kategoriene og betegnelsene jeg gir avsnittene, og være fleksibel og endre underveis på bakgrunn av en utviklende forståelse i takt med prosjektets gang. Analysen jeg har valgt er en tematisk analyse. Det vil si at temaene ikke er forhåndsbestemt, men elevenes tanker og meninger som kommer frem i intervjuet skaper naturlige hovedtemaer som jeg plasserer empirien i (Braun & Clarke, 2006).

Jeg skrev ut transkriberingene og leste gjennom dem mangfoldige ganger. Jeg prøvde å finne likheter, ulikheter og vesentlige momenter i elevenes utsagn. Uttalelser som handlet om forskjellige temaer ble markert i ulike farger. Elevenes tanker og meninger, som for eksempel meninger om innsats eller oppførsel, eller erfaringer om innhold i kroppsøvingstimene ble tusjet i samme farge. Utsnittene fra kodingen ble delt inn i kategorier som var hensiktsmessige med tanke på problemstillingen, og som ville gjøre det enkelt for meg selv og leseren å forstå intervjuenes resultater (Thagaard, 2013).

#### 4.5 Ethiske overveielser

Det er en rekke etiske betraktninger som ble gjort i forbindelse med studien. Ettersom oppgaven krever lydopptak og behandling av personopplysninger, så måtte jeg i forbindelse med studien søke godkjenning hos Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Dalland, 2012). Jeg har i tillegg til å melde prosjektet inn til NSD, foretatt en risiko –og sårbarhetsanalyse (ROS) der jeg har gjort en vurdering på hvilke uønskede hendelser som kan skje, konsekvensen av disse hendelsene, og hvilke tiltak jeg har gjort for at de uønskede hendelsene ikke skal inntreffe.

Når man har barn som informanter, er det særlige hensyn man må ta. Videre vil jeg legge frem noen etiske retningslinjer for intervju med barn, og hvordan den sensitive intervjuer kan behandle informanten med respekt. Spørsmålene må tilpasses til barnets emosjonelle og sosiale modenhet. Intervjuer har ansvar for å avslutte situasjoner som barnet opplever som prekært eller ubehagelig. Intervjuet bør avsluttes med gode tilbakemeldinger og ros som styrker barnets selvbilde (Brooker, 2001, gjengitt i Eide & Winger 2003, s.65).

Kvale og Brinkmann (2015) trekker frem sentrale etiske retningslinjer og spørsmål som er av vesentlig art i en intervjuundersøkelse, og viser blant annet til informert samtykke, konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle.

Retningslinjene for barn som informanter har jeg etter beste evne prøvd å etterkomme ved å redegjøre for informantene om hva deltakelse innebærer, tilpasse spørsmålene under intervjuene, rose og takke informantene, berette om konfidensialitet og besørge for informert samtykke. Videre i kapittel 4.5 vil jeg gå i dybden på studiens etiske overveielser.

### 4.5.1 Informert samtykke

Klare avtaler mellom informant og intervjuer bør være en selvfølgelighet (Eide & Winger, 2003). Særs viktig i forskningsprosjekter med barn som informanter er kravet om frivillig informert samtykke. For å kunne intervju barn i forskningssammenheng er det viktig å få tillatelse fra foreldre, eventuelt andre foresatte (Eide & Winger, 2003). Elevene og deres foresatte må bli informert om studiens formål, hovedtrekk og eventuelle fordeler og ulemper med å delta i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Det å intervju barn krever ekstra overveielser hva informert samtykke angår (Rasmussen et al., 2017). Det kan også være vanskelig for barn, som opplever situasjoner i intervjuet som ubehagelige å si i fra til en voksen, som har en helt annen maktposisjon.

Det var for meg vesentlig å bruke rikelig med tid slik at informantene var klar over hva det innebærer å delta i prosjektet. Jeg hadde samtaler med hver elev i forkant av intervjuene. Her fortalte jeg om prosjektet, hvorfor og hvordan de var blitt valgt ut, hva vi skulle gjøre, og en del prat om andre, hyggelige ting, for at det ikke skulle være så skummelt å bli lånt ut av klasserommet. Etter samtalen ringte jeg informantenes foresatte. Jeg fortalte dem om prosjektet, og at deres barn hadde blitt bedt om, og sagt ja til å delta. Deretter fikk foresatte tilsendt informasjonsskrivet, intervjuguide og godkjenning fra NSD, slik at foresatte kunne



lese gjennom, og gå gjennom spørsmålene med barnet. Informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet ble gitt tilbake til meg med underskrift.

Informasjonsskrivet fortalte om avhandlingens forskningsspørsmål, hvem som er ansvarlig for avhandlingen, og hvem som har tilgang på materialet. I skrevet ble også avhandlingens metode, hensikt, anonymisering og konfidensialitet beskrevet, og hva deltakelse i studien innebar, samt fordeler og ulemper ved å delta. Det var frivillig for elevene å delta i prosjektet, og dersom de angret seg, kunne de til en hver tid trekke seg. Dette ble ettertrykkelig nevnt av kontaktlærere, informasjonsskriv og av undertegnede i og før intervjusituasjonen.

## 4.5.2 Konfidensialitet

Konfidensialitet innebærer at informantene blir anonymisert i avhandlingen for å verne om deres privatliv, så vel som at det som kommer frem i intervjuet blir mellom intervjueren og dem selv (Thagaard, 2013). For at barna skal føle at de trygt kan fortelle om sine tanker og opplevelser, er det viktig at barna vet at det de forteller en sak mellom dem selv, og intervjueren (Eide & Winger, 2003).

I transkriberingen, og i den ferdige avhandlingen, ble Informantene navngitt med pseudonymer, og identifiserbar informasjon ble utelatt fra prosjektet. Elevene ble forsikret av kontaktlærer, gjennom samtykkeskjema og av undertegnede i intervjusituasjonen, at alt som ble sagt i intervjusammenhengen var helt anonymt. Elever og foresatte ble informert om at jeg, som forsker, har taushetsplikt, og at det bare var veileder og meg selv som hadde tilgang til intervjuene.

Konfidensialitet omhandler også gjenbruk og lagring av data (Thagaard, 2013). Dette gjelder blant annet for hvor lenge man kan oppbevare innhentet data. Data hentet i forbindelse med studien vil bli slettet etter oppgaven er levert. Dette fremgår også i informasjonsskrivet.

## 4.5.3 Konsekvenser av å delta

I henhold til Thagaard (2013), er god forskningspraksis preget av å ta ansvar for at informantene ikke skal bli skadet eller få vesentlige belastninger. Som forsker må man tenkte gjennom hvilke potensielle konsekvenser deltakelse i forskningsprosjektet kan ha for

informantene. Det har vært svært viktig for meg at elevene skal få en god opplevelse i deltakelse av forskningsprosjektet. Etter beste evne har jeg forsøkt å bryte opp situasjoner elevene opplever som ubehagelige, og spilt videre på temaer de opplever som viktige. Jeg har prøvd å ha en positiv vinkling i intervjuet, og latt elevene trekke frem kompetanser hos seg selv og andre som er gode og verdifulle.

Deltakerne kan oppleve at de ikke kjenner seg igjen i det jeg fremstiller i resultatene, og det kan oppleves vondt. For å forhindre dette, foretok jeg en debrief med informantene i etterkant av intervjuet.

#### 4.5.4 Forskning på egen arbeidsplass

I forskningsprosjektet har jeg fått anledning til å intervju elever på skolen jeg selv jobber. Jeg intervjuer ikke elever fra min egen klasse, men elevene til mine kollegaer. Jeg har arbeidet fast på denne skolen siden august 2021, men har arbeidet som tilkallingsvikar fra januar i 2021. Jeg er dermed et kjent fjes for de fleste elevene på skolen, og det kan oppleves tryggere for elevene, enn dersom en helt fremmed skulle komme og intervjuer. Ulempen er at elevene assosierer meg en med lærer, og tenker at det bare finnes ett riktig svar på spørsmålene jeg stiller, eller er opptatt av å svare det de tenker at jeg vil høre (Kvale & Brinkmann, 2015).

Norsk senter for forskningsdata fremhever fire forhold en må være oppmerksom på som forsker på egen arbeidsplass (NSD, u.d.).

##### **Frivillighet**

Siden jeg spør mine kollegaer og deres elever om å delta, kan det være vanskelig for dem å si nei til å delta (NSD, u.d.). Det er viktig at informantene jeg rekrutterer til prosjektet opplever samtykket til å delta som frivillig.

##### **Dobbelrolle**

Det er viktig at jeg er god på skille rollen min som forsker fra rollen som lærer. Jeg må gjøre elevene klar over min rolle som forsker, og være tydelig på når jeg trer inn i den rollen. Jeg må gjøre det klart for elevene at det de sier ikke vil påvirke forholdet vårt på skolen, og at jeg

har taushetsplikt. Jeg har likevel valgt å ikke rekruttere elever fra trinnet jeg jobber på (NSD, u.d.).

### **Tilgang til opplysninger**

Jeg har jobbet på skolen en stund som vikar, og har vært innom de fleste klassene, om så bare en gang. Det er forhold og opplysninger om elever som jeg dermed er klar over. Dette er informasjon som ikke uten videre kan inkluderes i prosjektet. Ingen forhold som ikke fremkommer av intervjuet vil bli tatt med (NSD, u.d.).

### **Taushetsplikt som forsker**

Som forsker har jeg taushetsplikt, og dersom sensitive forhold kommer frem tilknyttet intervjuet, så kan det ikke uten videre overføres til arbeidsforholdet (NSD, u.d.).

## **4.6 Kvalitet på forskningen**

I dette kapittelet vil jeg først presentere forklaringen på begrepene reliabilitet og validitet, for så å legge frem hva jeg har gjort for å styrke og bevare oppgavens reliabilitet og validitet.

Reliabilitet omhandler forskningens troverdighet, og knyttes opp mot om hvorvidt de resultatene jeg produserer i mitt forskningsarbeid er mulig for andre forskere å reprodusere (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er i kvalitativ forskning et spørsmål om hvorvidt repliserbarhet er vesentlig (Thagaard, 2013). I et intervju vil man aldri helt kunne gjenskape resultatene. Det er fordi vi forsker på mennesker, og både intervjuobjektene og forsker vil opptre og reagere forskjellig hver gang. Både i relasjon til de forskjellige intervjuobjektene, men også til samme deltaker på et annet tidspunkt. Noen synes det er veldig morsomt å bli intervjuet, noen er litt nervøse, noen har mye på hjertet, mens andre holder litt tilbake. Reliabilitet i kvalitativ forskning knyttes derfor til at forskeren gjør rede for, og gjør fremgangsmåten i prosjektet transparent og tydelig for andre (Thagaard, 2013).

Jeg har i oppgaven forsøkt å legge frem stegene i prosessen, og begrunne de valgene jeg har tatt, og hvorfor jeg tenker at det er hensiktsmessig å gjøre det slik jeg har gjort det. Jeg har prøvd å trekke frem og se på de andre mulighetene og metodene som har vært aktuelle i prosjektet. Jeg har også brukt lydopptak i stedet for å notere underveis, fordi tolkninger og

vurderinger jeg gjør underveis i større grad kan bli preget av en ”der og da” forståelse, og hastverk (Thagaard, 2013).

Prosjektets validitet dreier seg om metoden jeg har valgt til å undersøke temaet egner seg, og om jeg faktisk undersøker det jeg ønsker å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2015). Validitet handler om de tolkningene jeg kommer frem til er gyldige (Thagaard, 2013). For å styrke validiteten til prosjektet er det viktig at forskeren gjør rede for grunnlaget for tolkningen og resultatene (Thagaard, 2013). For å styrke validiteten bør forsker også gå gjennom analyseprosessen med et kritisk blikk (Thagaard, 2013). Jeg har sett på, og reflektert rundt metoden jeg har brukt i prosjektet, samt sett på hvordan jeg har analysert datamaterialet.

## 5.0 Resultater

Jeg tenker at det her er formålstjenlig å gjengi problemstillingen i masterprosjektet, av den grunn at det kan være godt å bli påminnet hva prosjektet går ut på. Masterprosjektet tar som nevnt for seg problemstillingen: ”Hvilke former for kompetanse verdsettes i kroppsøving av elever på 2.trinn- hva mener de kjennetegner en elev som er god i kroppsøving?”.

Basert på den tematiske analysen av empirien, har jeg kommet frem til fire hovedtemaer som jeg vil benytte meg av for å presentere oppgavens funn på en hensiktsmessig måte. Jeg velger å holde empiriske funn og drøftingen adskilt, henholdsvis kapittel 5.0 og 6.0, for å gjøre det mest mulig oversiktlig. Jeg har lagt vekt på at helheten i datamaterialet skal bli presentert i resultatkapittelet, og jeg vil dermed vise til både likheter og ulikheter mellom respondentenes meninger og erfaringer. Jeg har valgt å inkludere mange sitater og utsagn fra intervjuene. Det har jeg gjort nettopp for å gi elevenes stemme en viktig plass i prosjektet. Jeg tenker også at det er av vesentlig art å gi et dypere innblikk i informantenes resonnement, tankerekker og begrunnelser, som hovedtemaene har sine utspring fra.

Hovedtemaene har jeg valgt å kalle:

- Bakgrunnsmateriale
- God i ulike aktiviteter og idretter
- Gode fysiske egenskaper
- God til å følge beskjeder, høre etter og ikke tulle

Den første kategorien som heter ”Bakgrunnsmateriale” er ikke et tema som tar for seg de kvalitetene elevene hevder er viktig å inneha for å bli betegnes som god i kroppsøving, men det er et forsøk på å gjengi det de opplever som ”deres” kroppsøvingsfag. Det vil jeg gjøre for å sette elevenes refleksjoner og tanker i kontekst, før de videre presenteres i de påfølgende tre hovedtemaene, og deretter drøftes i kapittel 6. Jeg har gjort det slik fordi jeg tenker at det kan være interessant og hensiktsmessig å se på og få et innblikk i hvordan elevene oppfatter faget. Dette gjør jeg for å skape et bedre grunnlag for å forstå hvordan og hvorfor de har tenkt som de har gjort. Selv om kroppsøvingslærere har kompetansemål og krav de må forholde seg til i undervisningen, så har de også store metodiske friheter til å legge opp undervisningen som han eller hun selv ønsker hva innhold og metode angår. Det er også forskjellige rammefaktorer fra skole til skole (Udir, 2021). I dette kapittelet vil jeg innledningsvis ha en

kort presentasjon av prosjektets utvalg. Videre vil jeg presentere elevenes tanker om hva de opplever at kroppsøvfingsfaget består av innholdsmessig, og hva de tror de skal lære i kroppsøving.

Videre i kapittelet vil det som kom frem gjennom analysen av intervjuene, vedrørende elevenes tanker og refleksjoner rundt hva det vil si å være god i kroppsøving, bli presentert i hovedtemaene: ”God i ulike aktiviteter og idretter”, ”Gode fysiske egenskaper”, og ”God til å følge beskjeder, høre etter og ikke tulle”. Her er elevenes tanker og refleksjoner rundt hovedproblemstillingen: ”Hvilke former for kompetanse verdsettes i kroppsøving av elever på 2.trinn- hva mener de kjennetegner en elev som er god i kroppsøving?”, presentert. Ettersom intervjuobjektene var barn på åtte år, så prøvde jeg å spørre elevene de samme spørsmålene, men med noe ulik vinkling, for å få frem de ulike formene for kompetanse i kroppsøving elevene oppfattet som viktig for å være god i kroppsøving. Elevene fikk for eksempel spørsmål om de kunne fortelle om personen som var best i kroppsøving i hele verden, de skulle fortelle hvordan de selv synes de var gode i kroppsøving, hva de trodde læreren mente, og hva de trodde sine medelever mente (ref. Vedlegg 2).

## 5.1 Bakgrunnsmateriale

I denne delen av kapittelet vil jeg innledningsvis presentere informantene, jeg vil kort fortelle om elevenes tegninger, og til slutt vil jeg presentere elevenes tanker om kroppsøving, i form av hva slags aktiviteter de ofte synes de møter på i faget, og hva de tror de skal lære i kroppsøving.

### 5.1.1 Presentasjon av utvalget

Informantene har fått pseudonymene Elev 1/2/3/4/5. Det er gjort for å bevare anonymiteten til informantene. Andre egennavn som kom frem under intervjuene, for eksempel navn på lærere eller medelever vil få oppdiktete navn.

**Elev 1:** Jente på 8 år. Går på håndball, og to ulike former for dans. Har en eldre søster som også er svært aktiv på fritiden. Eleven har også foreldre som har vært aktive tidligere, og som holder på med aktivitet i senere tid. I kroppsøving er hun mest glad i kanonball og frilek, og liker faget veldig godt. Oppfatter seg selv som god i kroppsøving.

**Elev 2-** Jente på 8 år. Går på håndball og alpint på fritiden. Har en yngre bror. Hun har aktive foreldre, med en mamma som spilte håndball før, og en far som holder på med alpint sammen med henne. Syns det meste av aktiviteter i kroppsøving er gøy, og er veldig glad i faget. Syns selv at kanonball er det hun får til aller best i kroppsøving. Hun syns at det beste med kroppsøving er å være sammen med vennene sine. Oppfatter seg selv som god i kroppsøving.

**Elev 3-** Gutt på 8 år. På fritiden går han i speideren, på sjakk og organiserte aktiviteter i regi av den lokale menigheten. Er svært glad i å trene, og syns alt de har i kroppsøving er morsomt. Har tre yngre søsken, og foreldre som er glad i idrett. Oppfatter seg selv som god i kroppsøving.

**Elev 4-** Jente på 8 år. Har en eldre bror som driver med orientering og klatring på fritiden. Har en aktiv far, og det som virker som en aktiv mor, selv om hun blir betegnet som lite sportslig av eleven selv. Spiller fotball, går på kunst og klatrer på fritiden, og har tidligere gått på turn. Eleven er veldig glad i kroppsøving, og syns det aller meste i kroppsøving er gøy.

**Elev 5-** Gutt på 8 år. Har ingen søsken, men har foreldre som trener mye på fritiden, både styrke og fotball. På fritiden er han glad i å spille fotball, spille FIFA og piano. Syns at læreren er flink til å finne på mange ulike gøy ting i kroppsøvingstimen. Syns det meste i kroppsøving er morsomt, men er mest glad i frilek og hjørnefotball.

### 5.1.2 Elevenes tegninger

Som nevnt i kapittel 4.2.2 ”Barns tegninger som støttemateriell”, fikk elevene i oppgave å tegne en person de tenkte var skikkelig god i kroppsøving. Tegningene var ment som støtte for elevene, og skulle være en hjelp for dem i intervjusettingen. Det kan likevel være fint å nevne at i oppgaven der elevene skulle tegne en elev som var skikkelig god i kroppsøving, tegnet to av elevene kanonballinspirerte tegninger, en hadde basketballinspirert tegning, en elev hadde tegnet svømming, kanonball og basketball, og en elev hadde tegnet en fotballkamp.

Det var ikke nødvendigvis slik at elevene tegnet ting som samsvart med tankene de uttrykte i intervjusammenhengen, men jeg tenker det er verd å nevne, for selv om tegningene i

hovedsak var ment som støtte til intervjuet for elevenes del, så er det også med på å forme et bilde av hva elevene oppfatter som vesentlig for å være god i kroppsøving. Bildene er inkludert i vedlegg 4.

### 5.1.3 Hva skal vi lære i kroppsøving?

Elevene fikk spørsmål om hva de opplever at de pleier å gjøre i kroppsøvingstimene. Da ble ulike former for kanonball nevnt av samtlige elever. Elevene kunne også fortelle at de hadde en del frilek og en variant av stolleken hvor de skal løpe fra den ene siden til den andre, og sette seg ned når musikken stopper, en del ganger. For tiden holdt de på med mesternes mester og en avslutningslek som de kalte for ”døde elefanter”. ”Døde elefanter” er en lek der alle skal ligge helt stille på gulvet, og leke døde elefanter. De som blir ”tatt”, det vil si beveger seg, må ut og pakke sekken. Håndball, stiv heks, hinderløype og fotball ble av flere av elevene nevnt som aktiviteter de tidligere hadde hatt i kroppsøvingsfaget.

Elevene nevnte mange av de samme aktivitetene, og hevdet at disse var aktiviteter som forekom hyppig i kroppsøvingstimene. Likefullt var alle enige i at kroppsøvingslæreren var flink til å variere aktiviteter og innhold i timene.

Under intervjuet fikk elevene også spørsmål om hva de trodde de skulle lære i kroppsøving. To av elevene svarte at de i kroppsøving skulle bli sterkere, mens de andre tenkte at de skulle lære mange forskjellige idretter og aktiviteter, samt å bli raskere. Elev 2 presenterte det hun trodde hun og sine medelever skulle lære i kroppsøving på følgende måte:

*”Jeg tror man skal lære leker som man kan lære videre sånn at man har noe å leke med familien sin.” (Elev 2).*

## 5.2 God i ulike aktiviteter og idretter

Elevene oppfattet at det å være flink i de ulike aktivitetene og idrettene de møtte i faget var en viktig indikator på det å være god i kroppsøving. Da elevene skulle fortelle hvorfor de selv var gode i kroppsøving, så begrunnet de det gjerne med at de følte at de mestret aktiviteter i faget godt, og trakk gjerne frem idretter som kanonball, håndball og fotball som eksempler på aktiviteter. Elev 3 la det frem slik:



Intervjuer: Syns du at du er god i kroppsøving?

- *Elev 3: "Ja."*

Intervjuer: Hva er det som gjør at du er god i kroppsøving?

- *Elev 3 "Jeg vet ikke, men det er at mange av øvelsene, det vi gjør i gymmen, passer meg veldig godt."*

Intervjuer: Føler du at du pleier å få det godt til?

- *Elev 3: "Ja."*

Intervjuer: Hva er det som gjør at det passer deg så godt?

- *Elev 3: "Jeg vet ikke helt, jeg bare får det til."*

Videre hevdet informanten at de viktigste ferdighetene en kunne ha i kroppsøving var det å være god i de ulike aktivitetene som de møtte i kroppsøvingsfaget, og trakk frem fotball, løping, hopping og kanonball. Samtlige elever nevnte det å få til idretter og aktiviteter når de skulle fortelle om hvorfor de selv var gode i kroppsøving, hvorfor andre i klassen var gode eller når de skulle beskrive verdens beste kroppsøvingselev. Elevene nevnte gjerne flere aktiviteter de tenkte man måtte være god i, og flere av aktivitetene gikk igjen hos flere av informantene, som for eksempel kanonball og fotball. Men det kom også frem av intervjuene at enkelte av informantene hevdet at friidrettsaktiviteter og svømming var viktig å være god i.

Elev 2 kunne fortelle litt nølende at hun var god i kroppsøving, selv om hun ikke var noe god i fotball. Det å være god i kroppsøving ble av Elev 2 eksemplifisert med at når de spilte kanonball så ble hun ikke truffet, og hun var god til å løpe vekk fra "farlige situasjoner". Det å være gode i aktivitetene som de møtte i kroppsøvingstimene ble også brukt av informantene som et argument da de trakk frem medelever som gode i kroppsøving. Da jeg spurte Elev 1 om tegningen hun hadde tegnet, så kunne hun fortelle at hun hadde tegnet en venninne fra klassen.

Intervjuer: Er det deg du har tegnet?

- *Elev 1 "Nei, det er Anne Lise, jeg syns ho er veldig god i gym."*

Intervjuer: Hva er det som gjør Anne Lise så god i gym?

- *Elev 1 "Ho greier veldig mange ting, for eksempel når vi leker kanonball så greier ho det, ho ryker ikke ut."*

Intervjuer: Hva slags andre ting er det Anne Lise er flink til?

- *Elev 1 "Ho lærer ting fort, og så er hun flink til å svømme."*

Elev 5 kunne fortelle meg at han syns kroppsøving var det gøyeste faget de hadde. Påfølgende spurte jeg Elev 5 om han selv syns at han var god i kroppsøving.

- Elev 5: ”Litt.”

Intervjuer: Litt?

- Elev 5: ”Litt mye ... mye. (Smiler bredt)”

Intervjuer: Det tror jeg på at du er. Kan du fortelle hvorfor du syns at du er flink i kroppsøving?

- Elev 5: ”Mmm, fotball.”

Intervjuer: Fordi du er god i fotball?

- Elev 5: ”mhm.”

Intervjuer: Er det noe annet enn fotball du er god til også?

- Elev 5: ”(sitter stille og tenker i ett minutt) Fotball, Fortnite, eeeh og rask. Så jeg vet ikke mer jeg.”

Jeg spurte han hva han trodde de andre i klassen ville sagt dersom de hadde fått spørsmål om hva de tenkte kjennetegnet noen som er gode i kroppsøving.

- Elev 5: ”Daniel og Gustav”

Intervjuer: Hvorfor tror du at de ville sagt det?

- Elev 5: ”Fordi de er så gode i alt vi har.”

Intervjuer: Hva er det de er gode til da?

- Elev 5: ”Gode i fotball, også kjenner, også gode til å sette seg ned når vi har dansleken, også er de gode i mye.”

Jeg spurte Elev 4 om hun kunne fortelle meg hva slags ulike kvaliteter hun tenkte at en elev som var virkelig god i kroppsøving ville hatt.

- Elev 4: ”HÅNDBALL! Bjarne er sykt god i håndball og kanonball. Hvert fall mye bedre enn meg.”

Intervjuer: Så det er såne ting som håndball og kanonball man må være god til for å være god i kroppsøving?

- Elev 4: ”Eller du kan være god i fotball, for vi hadde faktisk hjørnefotball en gang og det var det vi pleide å ha på fotballen.”

Intervjuere: Er det noen andre ting man må være god til?

- *Elev 4: "Egentlig ikke."*

Elevene ble spurt om hva de trodde læreren tenkte kjennetegnet en elev som var god i kroppsøving. Det viste seg at elevene tenkte at det å ha gode ferdigheter i idrett og aktiviteter var noe lærerne deres opplevde som viktige kompetanser for å bli betegnet som god i kroppsøving. Elevene kunne bekrefte at det de trodde læreren synes var viktig, også var saker som de selv synes var viktig. Flere av elevene tenkte nemlig at lærerne hadde samme oppfatning som de selv.

Intervjuer: Hvis læreren fikk samme oppgave som deg, og fortelle meg om verdens beste i kroppsøving. Hva tror du de hadde sagt at den personen var flink til?

- Elev 1: "Ehh, kanskje noe på gutter og noe på jenter."

Intervjuer: Ja, tenker du det er forskjellig for gutter og jenter hva de må være gode til?

- *Elev 1: "Ehhh, kanskje de hadde tenkt kanonball og fotball."*

Intervjuer: At gutter må være gode i kanonball og jenter være gode i fotball?

- Elev 1: "Ehh, jeg vet ikke."

Intervjuer: Det er ikke noe riktig eller galt svar her

- Elev 1: "Ehhhh, jeg vet ikke."

Elev 3 fikk spørsmål om hva han trodde læreren hadde å fortelle om det som var verdens beste i kroppsøving og svarte:

- *Elev 3: "Ehh, også god til alt, god til mye, for eksempel kanonball, hinderløype, klatring og håndball".*

Elev 5 tenkte også at kroppsøvlingslæreren var opptatt av ferdigheter i idrett, slik som Elev 1 og Elev 3 tenkte.

Intervjuer: Hvis jeg hadde spurt en av lærerne dine om hva man må være god til for å være god i gym, hva du tror lærerne hadde sagt da?

- *Elev 5: "Meg."*

Intervjuer: At du er best i gym?

- *Elev 5: "Ja"*

Intervjuer: Hva er det du er flink til som gjør at du er best i gym?

- *Elev 5: "Siden jeg er god i fotball og rask og sånne ting."*

### 5.3 Gode fysiske egenskaper

Gode fysiske egenskaper ble også trukket frem av elevene som kjennetegn på en elev som er god i kroppsøving. Med fysiske egenskaper menes grunnleggende ferdigheter som løpe, kaste og hoppe, men også fysisk styrke. I kjølvannet av to uker med Mesternes Mester i kroppsøvingstimen og på TV, brukte Elev 4 kjendiser som eksempler på gode kroppsøvingselever. To av de hun trakk frem, Øystein Pettersen og Magnus Midtbø var i følge informanten veldig sterke, og veldig gode i kroppsøving. Informanten hadde snakket om sin bror og hans ferdigheter i håndball og kanonball, hvor jeg påfølgende spurte om det var det var alt man måtte være god til for å være god i kroppsøving.

Intervjuer: Er det noen andre ting man må være god til da?

- *Elev 4: "Nei, egentlig ikke."*

Intervjuer: Er det ikke det?

- *Elev 4: "Jo, sterk i armene, og sterk i beina. Det er i hvert fall Øystein Pølsa Pettersen."*

Intervjuer: Tror du Øystein Pettersen hadde vært god i gym?

- *Elev 4: "Ja, for han er sykt sterk."*

Et av spørsmålene jeg stilte elevene var om de kunne fortelle meg om verdens beste i kroppsøving. Elev 4 ble bedt om å fortelle om det hun tenkte var verdens beste i kroppsøving, og svarte følgende:

- *Elev 4: "Kan jeg da si folk som er kjente?"*

Intervjuer: Ja, her kan du si akkurat hva du vil

- *Elev 4: "Magnus!"*

Intervjuer: Magnus?

- *Elev 4: "Ja, han som er kjent for å klatre, jeg vet ikke hva han heter til etternavn."*

Intervjuer: Magnus Midtbø?

- *Elev 4: "Mhm!"*

Intervjuer: Hva er det som gjør at han er så god i gym tenker du?

- *Elev 4: ” Fordi han er god til å klatre og kanskje veldig sterk i armene til å kaste.”*

Intervjuer: Ja, han er god til å kaste fordi han er så sterk?

- *Elev 4: ”Nei han er egentlig ikke noe god til å kaste, det er det som er rart siden han er så sterk i armene, han er ikke god til å kaste.”*

Intervjuer: Er han ikke noe god til å kaste?

- *Elev 4: ”Nei, når han var i mesternes mester og det var tre stykk igjen så stod han igjen på kastegreiene selv om han var mye raskere enn de og hadde sykt bra forsprang, men så bare stod han igjen på de kastegreiene så var Aksel først og så han andre og så Magnus, for han var igjen på kastegreiene og det tok lang tid.”*

Intervjuer: Åja, dette var noe du så på Mesternes Mester?

- *Elev 4: ”Ja, så han er dårlig til å kaste, men han er i hvert fall flink til å klatre, eller hvert fall noe med gym. Jeg vet ikke helt.”*

Elev 1 fortalte om en hendelse fra en kroppsøvingstime der de hadde lekt Mesternes Mester. Da hadde flere av elevene i klassen hengt opp mot 10 minutter i ” Dead hang”, hvilket hun mente var svært imponerende, og medelevene som hadde klart dette var veldig sterke og veldig gode i kroppsøving.

Da Elev 3 ble spurt om hva slags kompetanser han mente man måtte ha for å være god i kroppsøving, fortalte han først at man måtte være god i kanonball, før han ramset opp ferdigheter som det å være god til å hoppe høyt, hoppe langt og ta salto. Andre grunnleggende ferdigheter som ble trukket frem av informantene var det å være kjapp. Å være rask var i henhold til Elev 5 sin største styrke, og var i tillegg til det å være god i fotball, grunnen til at han var så god i kroppsøving.

Elev 2 trakk også frem fysiske egenskaper hos seg selv som hun mente gjorde at hun var god i kroppsøving. Hun kunne fortelle at hun var veldig rask og god til å løpe, og det kom godt med i mange av aktivitetene de holdt på med i kroppsøving,

## 5.4 God til å følge beskjeder, høre etter og ikke tulle

Oppførsel i timene var noe flere av elevene var opptatt av. Det var ikke like fremtredende som det å være god i ulike idretter eller fysiske egenskaper som å løpe eller styrke, men likevel et viktig moment å ta med fra intervjuene. Når jeg her snakker om oppførsel i timene, så er det en samlebetegnelse på utsagnene elevene kom med. Det å ta beskjeder, ikke bråke når læreren snakker, gjøre som man skal og ikke bry seg om, eller slenge seg på andre som tuller. Elev 1 synes det særlig var guttene som bråkte mye og oppførte seg tullete i kroppsøvingstimene. Men hun hadde også en holdning om at det ikke nødvendigvis gjorde at man var dårlig i kroppsøving av den grunn.

Da Elev 4 fortalte om Øystein Pettersen, sa hun at han ville vært god i kroppsøving fordi han var så sterk. Jeg spurte så om hun kunne trekke frem andre kvaliteter Øystein Pettersen hadde som ville vært fordelaktige å ha i kroppsøving. En annen ting hun da kom på, var at han ville vært så god i kroppsøving fordi han klarer å holde fokus. Han bryr seg ikke om de rundt seg, og han er fokusert på å gjøre den oppgaven han er bedt om å gjøre. Han ville heller ikke brydd seg dersom noen andre i klassen tullet. Elev 3 synes også det å ikke tulle i timene var svært viktig, og tok mye stolthet i å oppføre seg fint, høre etter når læreren snakket og følge opp beskjeder.

Det å oppføre seg fint i timene og ta beskjeder var også noe flere av informantene tenkte at lærerne synes var viktig dersom de skulle ha fortalt om noen som var gode i kroppsøving. Elev 4 var svært usikker på hva lærerne tenkte var essensielle kompetanser hos en elev som var god i kroppsøving. Da hun ble bedt om å tippe så svarte hun at hun trodde kroppsøvingslæreren mente at det å være fokusert, prøve så godt du kan, ikke bry seg om andre, og ikke forstyrre de andre var ting som hun mente læreren kunne sagt.

Elev 2 tenkte at læreren mente at det å være god til å lytte, høre etter og ikke slenge kommentarer når læreren snakket. Hun tenkte at dette var de tingene læreren synes var aller viktigst dersom det var læreren som hadde fått spørsmål om hva som kjennetegnet en som var god i kroppsøving. Jeg spurte henne så om hun var enig i det hun trodde læreren ville ha svart på spørsmålet, og jeg lurte på om hun tenkte at det var viktig å gjøre som læreren sa i timene og ikke tulle.

Intervjuer: Syns du også det er viktig å høre etter og ikke kommentere når læreren snakker?

- Elev 2: *”Ja, og ikke tøyse, for de som er gode i gym de vil helst bare begynne med gymmen.”*

Intervjuer: Er det mange som tøyser i timene?

- Elev 2: *”Det er i hvert fall det man ikke skal gjøre.”*

## 6.0 Diskusjon

Studien har hatt som hensikt å finne ut av hva elever på 2.trinn mener er viktige former for kompetanse i kroppsøving, og hva slags former for kompetanser som kjennetegner elever som er gode i kroppsøving. I resultatkapittelet presenterte jeg funnene fra intervjuene mine og kategoriserte elevenes tanker og meninger inn i overordna temaer. I studiens resultater kan vi se at det var tre former for kompetanser som elevene hevdet kjennetegnet elever som var gode i kroppsøving. I et forsøk på å drøfte og besvare studiens forskningsspørsmål har jeg delt diskusjonskapittelet inn i delkapitler som representerer de tre overordnede formene for kompetanse fra resultatkapittelet. Diskusjonskapittelet er delt inn i: ”Kompetanse i idretter og aktiviteter”, ”Fysiske egenskaper”, og ”Gode holdninger og oppførsel”. Her vil jeg drøfte elevenes tanker og meninger fra resultatkapittelet opp mot studiens teoretiske rammeverk, som er tidligere forskning på feltet, læreplanen i kroppsøving og Pierre Bourdieus teoretiske perspektiver. Avslutningsvis i diskusjonskapittelet presenteres en metodisk drøfting rundt studiens metodiske valg og begrensinger.

### 6.1 Kompetanse i idretter og aktiviteter

Samtlige informanter hevdet at et kjennetegn på en elev som var god i kroppsøving, hadde god kompetanse i idrett og aktiviteter. Det å mestre de ulike aktivitetene og idrettene de møtte i kroppsøvingsfaget var det mest fremtredende kjennetegnet på en elev som var god i kroppsøving. Elevene opplevde særlig at kompetanse i fotball, kanonball og håndball kjennetegnet elever som var gode i kroppsøving.

Viktigheten av å fremvise gode idrettslige ferdigheter i konstitueringen av en elev som er god i kroppsøving finner vi også igjen i tidligere forskning på feltet i grunnskolen (Parker et al., 2017; Xiang, 2002; Xiang et al., 2001; Xiang et al., 2006; Lee & Xiang, 1995; Redelius & Hay, 2009). Kompetanse i idrett er spesielt godt representert i den tidligere forskningen blant elever i småskolen. Informantene i ovennevnte studier begrunnet sin egen, og andres gode kompetanse i kroppsøving med det å være god i ulike aktiviteter. Elever i småskolen bruker gjerne hvor godt de føler de får til aktiviteter i kroppsøving til å bedømme om de er gode i kroppsøving eller ikke (Xiang et al., 2001; Lee & Xiang, 1995). Vi kan se ut ifra den tidligere forskningen at eldre elever også vektlegger det å være god i ulike idretter og aktiviteter, og mestre aktivitetene de møter i faget, men de la også mye vekt på innsats, oppførsel og vilje til



å delta når de reflekterte rundt det å være god i kroppsøving (Lee & Xiang, 1995; Xiang, 2002; Xiang et al., 2001).

I henhold til den gjeldende læreplanen i kroppsøving for norske elever, er det kompetansemålene og innsats som er vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I læreplanen finner vi noen kompetansemål som kan forsvare elevenes tanker om at det å være god i kroppsøving kan knyttes opp til idrettslige ferdigheter, eksempelvis det å være god i de aktivitetene som elevene trakk frem under intervjuene, som fotball, håndball og kanonball. I kompetansemålene for kroppsøving faget etter 2.trinn, står det at elevene viser kompetanse i kroppsøving når de alene eller sammen med andre deltar i, øver på og utfordrer egne muligheter i bevegelsesaktiviteter i ulike bevegelsesmiljøer. Elevene viser også kompetanse i kroppsøving når de øver på å avlevere, tar imot og leker med ulike typer ball. Elevene viser og utvikler kompetanse ved å forstå og praktisere regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). I læreplanen for kroppsøving er det også mange andre kompetansemål som ikke er knyttet til gode idrettslige ferdigheter, som for eksempel omhandler trygg ferdsel rundt vann og trafikk, eller praktisere turregler og kle seg etter forholdene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Hvorfor kommer ikke disse til syne i elevenes erfaringer og tanker under intervjuene? Hvordan kan det ha seg at samtlige elever deler en tanke om at en som er god i kroppsøving må være god i kanonball, fotball og håndball eller andre idretter de møter i kroppsøvingstimene har spredd seg rundt til elevene jeg intervjuet i de to klassene?

Det kan være slik at elever som er i en alder på 7 og 8 år syns det er vanskelig å sette ord på enkeltmomenter ved det å være god i kanonball og fotball, som samarbeid, overblikk, evnen til å kommunisere eller fair play. Det kan hende at det ikke faller elevene i denne alderen naturlig å legge frem enkeltmomentene fra de ulike idrettene, eller at deres ordforråd ikke strekker til. Elev 5 kunne under intervjuet fortelle om to av sine kamerater fra klassen som han mente var flinke i kroppsøving fordi ”*de var gode i fotball, kanonball og alt*”. Det tenkes at han syntes at det var lettere å si at de var gode i alt, enn å liste opp alle de ulike momentene idrettene er satt sammen av. Det kan hende at mange elever opplever det som lettere å nevne aktiviteten som helhet i stedet for å bryte det opp i ulike kompetanseformer, og gi et nyansert bilde av de ulike formene for kompetanse som er vesentlig i de ulike aktivitetene. Det kan hende at det å være god i fotball for elevene var synonymt med god innsats, god koordinasjon, samarbeid, eller god forståelse og praktisering av regler i spill, slik som vi kan finne i

læreplanen for kroppsøving, og at det ikke var skudd – eller pasningsfoten elevene var opptatt av (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I sosiale felt, som kroppsøvingfeltet elevene jeg intervjuet er en del av, så vil det være en etablert, felles oppfatning av hvilke ulike former for kapital som skal tillegges høy og lav verdi (Hunter, 2004; Hay & Macdonald, 2010). Det utvikles og reproduseres en doxa i feltet, altså et felles tankesett, regler, en felles oppfatning og tro vedrørende hva som er av betydning, hva som er legitim oppførsel og handlinger (Hunter, 2004). Hvordan kan så en oppfatning om at kompetanse i kroppsøving handler om å være god i idrett, vokse frem? Det er som nevnt mange instanser som har innvirkninger på feltets doxa, og som er med på å påvirke, utvikle og reprodusere det gjeldende tankesettet i et felt. I dette feltet er det for eksempel læreren, læreplanen i kroppsøving, helse – og fitnessinfluencere og elevene selv, som er med på å påvirke hva slags former for kompetanse som skal tillegges ulik verdi i feltet (Hunter, 2004).

Kompetansemålene i kroppsøving og utdanningsmyndighetene er med på å være retningsgivende for hvilke former for kompetanse som skal verdsettes i kroppsøvingfeltet gjennom ulike bestemmelser som timer, innhold og mål (Hunter, 2004). I kompetansemålene for kroppsøving etter 2. trinn er det flere kompetansemål som kan knyttes til ferdigheter i idrett. For eksempel avlevere og ta imot med ulike redskaper og balltyper, utforske kroppslig bevegelse i lek og aktiviteter, og forstå og praktisere enkle regler for samspill i ulike bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er kompetansemål som kan knyttes til for eksempel kanonball og fotball, og gode ferdigheter i disse aktivitetene hevdet informantene at kjennetegnet en som var god i kroppsøving. Svømming er også er nevnt i kompetansemålene, og på skolen jeg hentet informanter fra, er det lagt opp til svømming for 3,4, og 5. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020). Elev 1 kunne i sitt intervju fortelle at klassevenninnen hennes var god i kroppsøving, og svømming var en av hennes ferdigheter. Det er et spørsmål om elevene er kjent med kompetansemålene i faget, og om de direkte påvirker elevenes oppfatning av hva som skal til for å være god i kroppsøving. Det er kanskje for mye å forlange at elever på åtte år skal ha god kjennskap til kompetansemålene i kroppsøving, og det må dermed være opp til kroppsøvingslæreren å gjøre elevene klar over hva de skal lære i faget. Kroppsøvingslæreren er av vesentlig art når det kommer til feltets symbolske kapital, og kan for eksempel være innflytelsesrik gjennom organisering av timene, i form av innhold og metode, og gjennom tilbakemeldinger til elevene (Hunter, 2004).

Informantene mine kunne fortelle at i kroppsøving så hadde de blant annet mye kanonball, de hadde hatt fotball, og en del andre leker. Dersom kroppsøvingsfaget elevene møter i stor grad består av konkurranseprege idrettsaktiviteter, som for eksempel kanonball, fotball og håndball, så er det kanskje ikke så rart at ferdigheter i disse idrettene tillegges høy verdi i feltet. Ved at elevene stadig møter mange av disse aktivitetene blir det på mange måter elevenes referansegrunnlag for å kunne uttale seg om hva som skal til for å være god i kroppsøving. Forestillingene elevene har rundt kroppsøvingsfaget er retningsgivende for hva som tillegges ulik verdi (Hunter, 2004). Så dersom elevene stadig møter kanonball, så vil det medføre at gode ferdigheter i kanonball tillegges høy verdi i feltet. Hadde elevene sagt at det å være god i fotball eller kanonball var vesentlige kompetanser for å bli betegnet som god i kroppsøving dersom de sjelden hadde spilt hjørnefotball, eller sjelden hatt noen form for kanonball i kroppsøvingstimen? Gjennom tilbakemeldingene til elevene i kroppsøvingstimen, så vel som å selv vise hva slags former for kompetanse vedkommende anser som vesentlig i kroppsøving, er med på å legitimere ulike former som verdifulle i kroppsøvingfeltet. Flere av elevene trodde også at læreren var opptatt av ferdigheter i idrett, dersom læreren skulle uttale seg om hva som kjennetegnet en elev som var god i kroppsøving. Det å rose og anerkjenne elever som for eksempel tar noen i kanonball eller scorer mål i fotball vil kunne bidra til at dette er kvaliteter som tillegges høy verdi i feltet, som kanskje er spesielt viktig dersom kroppsøvingslæreren legger opp til mange ulike idretter og aktiviteter i kroppsøvingstimen (Hunter, 2004).

Elevene selv, vil gjennom sin habitus, medbringe holdninger og oppfatninger som kan være med på å prege feltets doxa (Hunter, 2004). Samtlige elever jeg intervjuet i forbindelse med studien var aktive på fritiden med ulike aktiviteter, og mange av dem tok del i organisert idrett gjennom samme idrettslag. Fire av fem elever jeg intervjuet holdt på med enten fotball eller håndball på fritiden, og de kunne fortelle at de fleste i klassen også holdt på med dette. Flere av elevene hadde søsken og foreldre som også var svært aktive på fritiden. Det er iboende strukturer elevene har tilegnet seg gjennom sosial omgang med andre, idrettslag og kroppsøvingsfaget som påvirker denne tankegangen hos elevene. Gjennom sosiale interaksjoner med omverden, som søsken, foreldre, annen familie, på skolen og med venner, vil påvirke elevenes habitus, det vil si hvordan de tolker, oppfatter og handler i ulike situasjoner (Wilkinson et al., 2013). Det å endre elevenes forståelse, måten de tenker og oppfatter, - deres habitus, er et prosjekt som tar tid (Aakvaag, 2008). Deltakelse i idrett på fritiden er av betydning for å skape forskjeller i klasserommet gjennom ulike former for

kompetanse som ferdigheter og holdninger, og er med på å danne bildet av den kompetente elev i kroppsøving (Evans, 2004). Kroppsliggjort kulturell kapital er i henhold til Evans (2004) viktig i kroppsøving, og det kan vi også se igjen i mine resultater fra intervjuene. Elevene jeg intervjuet var nemlig svært opptatt av kroppsliggjort kulturell kapital i form av idrettslige ferdigheter. Det kom også frem i elevenes tegninger at de forbinder kroppsøvingsslaget med ulike idretter og aktiviteter, og at en elev som er god i kroppsøving er god i ulike aktiviteter som fotball, kanonball, basketball og svømming. Det at elevene oppfatter at idrettslig kompetanse er av vesentlig art i kroppsøving, er ikke noe som er så lett å endre (Aakvaag, 2008). Uavhengig av hvilken idrett eller aktivitet informantene trakk frem, om det var svømming, fotball, håndball eller kanonball, viser det seg at den formen for kapital som verdsettes høyest i feltet jeg forsket i, var kroppsliggjort kulturell kapital i form av idrettslige ferdigheter. Som nevnt var det spesielt fremtredende i elevenes grunngeving og utdyping av hvilke kompetanser som kjennetegner noen som er gode i kroppsøving var det å være god i kanonball, fotball og håndball. Samtlige elever jeg intervjuet nevnte minst en av disse tre idrettene da de trakk frem egne, medelever eller andres høye kompetanse i kroppsøving.

## 6.2 Fysiske egenskaper

I tillegg til å fremvise god kompetanse i ulike former for idrett, så fortalte samtlige informanter at gode fysiske egenskaper kjennetegnet en elev som var god i kroppsøving. Fysiske egenskaper er i dette kapitlet samlet i en kategori, fordi elevene nevnte så mange ulike fysiske egenskaper. For eksempel nevnte Elev det å være rask, Elev 1 nevnte styrke, Elev 4 nevnte styrke og å være god til å kaste, og Elev 3 nevnte det å kunne hoppe høyt og langt. Gode fysiske egenskaper, som å være sterk, flink til å kaste og løpe fort og langt, er kompetanseformer vi finner igjen i tidligere forskning på elevers oppfatning av kompetanser som kjennetegner elever som er gode i kroppsøving (Lee & Xiang, 1995; Parker et al., 2017; Redelius & Hay, 2009; Xiang, 2002; Xiang et al., 2001; Xiang et al., 2006).

Det kan tenkes at elevene trakk frem fysiske egenskaper som kjennetegn på en elev som er god i kroppsøving, fordi fysiske egenskaper viser seg gjerne gjennom ulike aktiviteter. Dersom elevene møter på aktiviteter der fysiske egenskaper er av vesentlig art for å gjøre det godt i kroppsøvingstimene, er dette med på å tillegge ulike fysiske egenskaper høy verdi i feltet (Hunter, 2004). Styrke kan for eksempel vises gjennom sirkeltrening, å hoppe langt kan

vises gjennom friidrett, evnen til å kaste og skyte baller kan vises gjennom kanonball, fotball og håndball. Det kan eksemplifiseres med et utdrag fra intervjuet med Elev 4, der hun forteller at Øystein Pettersen hadde vært god i kroppsøving fordi han er sterk og dermed sikkert god til å kaste. Elev 5 var også rask til å trekke linjer til fotball da han fortalte at han var rask. Elevene fortalte at de hadde lekt mesternes mester og her hadde de hatt ulike styrkeøvelser. Kanonball og fotball hadde elevene også hatt mye i kroppsøving. I kanonball er det en fordel å være god til å kaste, og i fotball er det en fordel å være rask. I kroppsøving er det gjerne stor variasjon med tanke på innhold, og ut ifra resultatene, der elevene trakk frem mange forskjellige fysiske egenskaper, kan det virke som at allsidighet og forutsetninger for å mestre aktiviteter her var viktig.

I læreplanen for kroppsøving finner vi mange kompetansemål som kan knyttes til fysiske egenskaper. Det er for eksempel avlevere, ta imot og leke med ulike balltyper og redskaper, utforske egen kroppslig bevegelse i lek og andre aktiviteter, og utforske og gjennomføre grunnleggende bevegelser (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kompetansemålene kan være med på å påvirke hva slags former for kompetanse elevene verdsetter høyt i kroppsøving (Hunter, 2004). Det er likevel, i henhold til Borgen & Engelsrud (2020), mange plasser i verden et misforhold mellom hva elevene tror de skal lære i kroppsøving, hva læreplanen sier og kroppsøvingslærernes praksisutøvelse. Elevene hadde en oppfatning av at de i kroppsøving skulle bli sterkere, raskere og lære aktiviteter. Dette er ting som er knyttet til fysiske egenskaper. Elevene selv er som nevnt med på å påvirke feltets symbolske kapital (Hunter, 2004). Dersom elevene bringer med seg en oppfatning av at de skal bli sterkere og raskere i kroppsøving, så er det kanskje ikke så rart at de tenker at det er kjennetegn på elever som er gode i kroppsøving. Kanskje har elevene hatt styrketrening eller hurtighetstrening gjennom organisert idrett, eller sammen med foreldre, og på denne måten bringer med seg en oppfatning av at dette er kompetanseformer som er verdifulle (Wilkinson et al., 2013). Det er ikke nødvendigvis slik at gode fysiske egenskaper er en forutsetning for å øve på trygg ferdsel i trafikken, eller for å forstå og praktisere turregler, slik som det står i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men dersom mange av aktivitetene elevene møter i kroppsøving krever gode fysiske egenskaper, så vil det kunne medføre at gode fysiske egenskaper er en form for kapital som verdsettes høyt i feltet (Hunter, 2004).

## 6.3 Holdninger og oppførsel

Flere av elevene jeg intervjuet, hevdet at det å være fokusert, ikke tulle, oppføre seg fint og høre etter i kroppsøvingstimene, var kjennetegn på en elev som er god i kroppsøving. Det kommer frem i den tidligere forskningen på feltet at dette også var kvaliteter som elevene hevdet kjennetegnet elever som var gode i kroppsøving (Lee & Xiang, 1995; Redelius & Hay, 2009; Xiang, 2002; Xiang et al., 2001; Xiang et al., 2006).

I sosiale felt vil deltakere som ikke føler feltets doxa kunne bli betegnet av andre som urokråker eller late (Hunter, 2004). I feltet jeg undersøkte kan det virke som om oppførsel og holdninger var former for kapital som ble tillagt lavere verdi enn idrettslige ferdigheter. Verdien av det å ha god kompetanse i idrett kan eksemplifiseres med et utdrag fra intervjuet med Elev 1. Hun fortalte at egentlig alle elevene i klassen var gode i kroppsøving. Det var mange av guttene som tullet en del i timen, og ikke tok beskjeder, men de var ikke dårlige i kroppsøving av den grunn. Så selv om det å oppføre seg eksemplarisk i kroppsøvingstimene ble trukket frem av flere elever som viktige former for kompetanse, så viser det at god kompetanse i idrett er en kapitalform som her i feltet tillegges mer verdi enn det å oppføre seg fint og høre etter i kroppsøvingstimene. Det betyr ikke at det å ikke bråke og ta beskjeder fra læreren i kroppsøvingstimene ikke er av noen verdi i feltet, men det betyr at det oppleves som viktigere for elevene å mestre de oppgavene de møter i faget, i større grad enn eksemplarisk oppførsel og innsats (Wilkinson et al., 2013). Elevene jeg intervjuet kom fra aktive familier, de drev selv med aktivitet på fritiden, og alle deres klassekamerater drev på med organisert idrett på fritiden. Dette er med på å prege elevenes habitus og kan være med på å prege hva slags former for kompetanse elevene oppfatter som viktig i kroppsøvingfaget (Aakvaag, 2008). Elever som har andre verdier enn medelever og kroppsøvlingslæreren vil kunne bli stemplet som forstyrrende, late eller motvillige av de andre (Hunter, 2004). Det å oppføre seg fint var også noe flere av informantene trodde at kroppsøvlingslæreren mente kjennetegnet elever som var gode i kroppsøving. Elevene som trodde at kroppsøvlingslæreren mente det var viktig, synes selv det å oppføre seg fint og høre etter var viktig. Det kan være med på å vise at lærerens holdninger, verdier og oppfatninger kan være med på å prege feltets symbolske kapital (Hunter, 2004).

Slik jeg tolker Bourdieu sine begreper, så vil alle kompetanseformer tillegges en verdi i et felt. Noen vil tillegges høy verdi, mens andre vil bli lavt vurdert. For eksempel vil innsats,

holdninger, styrke, oppførsel i timene og ferdigheter i fotball, bli gitt en verdi ut ifra hva doxaen i feltet anerkjenner som verdifullt (Hunter, 2004). Ferdigheter i fotball og styrke vil kanskje ikke bli vurdert likt i det gjeldende kroppsøvingsfeltet. Kanskje ferdigheter i fotball vil bli vurdert høyere enn styrke, men det betyr ikke at det å være sterk ikke er av verdi i feltet. Ut ifra den forutsetningen at alle former for kompetanse vil bli gitt en verdi i feltet, så vil det kunne tenkes at dersom en elev har en portefølje av ulike former for kompetanse, som for eksempel styrke, god til å løpe, god til å oppføre seg fint i timene og god til å gjøre det vedkommende får beskjed om, så vil den samla verdien av elevens kompetanser tildele eleven en plass høyt oppe i hierarkiet, selv om eleven ikke blir betraktet som god i for eksempel fotball eller kanonball.

## 6.4 Metodisk begrensning

Jeg har i min studie intervjuet fem elever på 2.trinn. Kvale og Brinkmann (2015) reiser spørsmål ved om forskning alltid skal være universell og gjelde hele befolkningen. Det har i min studie ikke vært et poeng å kunne generalisere. Jeg kan bare si noe om disse elevenes oppfatninger om hva som skal til for å være god i kroppsøving, ikke alle elever på 2.trinn. Dersom jeg hadde intervjuet flere informanter kunne jeg fått større mengder data, som kunne styrket studiens resultater. Samtlige elever var svært glade i kroppsøvingsfaget, og alle drev med organisert idrett og aktivitet på fritiden.

Det kan tenkes at elevenes fokus på idrettslige ferdigheter som for eksempel ferdigheter i kanonball, håndball og fotball skyldes måten jeg stilte spørsmålene, tegneoppgaven, eller utformingen av intervjuguiden. Elevene fikk i oppgave å bringe med en tegning de hadde laget tilknyttet oppgaven ”tegn en tegning av en elev som er skikkelig god i kroppsøving”. Det er en oppgave som for noen kan invitere til å tegne aktiviteter. Det er kanskje ikke så lett for en elev på 8 år å tegne noen som følger regler, eller noen som hører etter når læreren snakker og ikke tuller.

Jeg valgte å intervjuere elevene individuelt i stedet for å intervjuere elevene i grupper. I retroperspektiv kan det hende at noen av elevene ville hatt god bruk for en eller flere støttespillere gjennom et gruppeintervju. Jeg har i studien bare benyttet meg av intervju som metode for å besvare forskningsspørsmålet. Det kunne vært interessant å gjennomføre en studie som også baserte seg på observasjon som metode, i tillegg til intervju, for å styrke

forståelsen hos forskeren, og bidra til å få frem nyanserte perspektiver rundt forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013). Det kunne også vært fordelaktig å være to under intervjuene, slik at intervjuerne kunne utfylle hverandre. Kanskje ville den andre spilt videre på noe som jeg ikke gjorde. En svakhet med studien er at det ikke er gjennomført intersubjektivitetstesting i undersøkelsen, hvilket ville gitt analysen og transkripsjonen større grad av reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan hende at en annen forsker ville valgt bort noen ting jeg har fokusert på, eller at jeg har valgt bort ting andre forskere ville fokusert på. Det kan også hende at elevenes dagsform, måten jeg stiller spørsmålene på ville ført til andre svar med andre forskere. Jeg har dermed forsøkt å redegjøre for metodiske valg, teoretisk rammeverk, gjennomføring og tolkning, for å styrke studiens troverdighet (Thagaard, 2013).



## 7.0 Oppsummering og veien videre

I forskningsprosjektet har fem elever, på 2.trinn ved en skole i Agder, presentert sine tanker og refleksjoner rundt forskningsspørsmålet: ”Hvilke former for kompetanse verdsettes i kroppsøving av elever på 2.trinn- hva mener de kjennetegner en elev som er god i kroppsøving?”.

Studiens resultater viser at elevene i stor grad har lik oppfatning av hva som skal til for å være god i kroppsøving. Det å være god i kroppsøving er et sammensatt fenomen, og en elev som er god i kroppsøving kan kjennetegnes ved å ha gode idrettslige ferdigheter, gode fysiske egenskaper som styrke og grunnleggende ferdigheter som å hoppe, løpe og kaste, ikke tulle i kroppsøvingstimen, være fokusert, og følge beskjedene fra kroppsøvingslæreren.

Funnene viser at den formen for kompetanse som elevene oppfattet som mest sentral i konstitueringen av den gode kroppsøvingselev, var idrettslige ferdigheter, og da spesielt ferdigheter i kanonball, fotball og håndball. Sånn sett sammenfaller studiens resultater med tidligere forskning om at kompetanse i kroppsøving i stor grad er relatert til kompetanse i idrett (Lee & Xiang, 1995; Parker et al., 2017; Redelius & Hay, 2009; Xiang, 2002; Xiang et al, 2001; Xiang et al., 2006).

Det er mange ulike instanser som er med på å påvirke konstitueringen av en elev som er god i kroppsøving. Kroppsøvingslæreren, elevene selv, utdanningsmyndigheter og læreplanen i kroppsøving er alle med på dette (Hunter, 2004). Elevene har med sin habitus med holdninger, verdier og oppfatninger som påvirker hvordan de oppfatter kompetanse i kroppsøving (Aakvaag, 2008). Læreren er med på å gi verdi til ulike former for kompetanse gjennom innhold i kroppsøvingstimen, tilbakemeldinger til elevene og tolkning av kompetansemålene og læreplanen. Utdanningsmyndighetene er også med på å påvirke gjennom kompetansemålene i faget, timetall og retningslinjer (Hunter, 2004).

Som nevnt kan ikke denne studien generaliseres, og den er ikke gjeldende for alle elever på 2.trinn i Norge. Elever i Norge har ulik habitus, de driver med ulike aktiviteter på fritiden, kommer fra forskjellige familier, har forskjellige kroppsøvingslærere, og de møter forskjelligartede kroppsøvingsfag. Likevel er det et tilskudd til forskning på elever i småskolen i kroppsøvingsfaget. For hvordan ville resultatene i et tilsvarende prosjekt sett ut

dersom forskningen ble gjort på andre klasser på samme skole, på samme elever etter noen år, eller på andre elever på andre skoler i andre deler av Norge? Det hadde vært interessant å undersøke elever fra ulike deler av landet sine refleksjoner og tanker rundt studiens problemstilling. Som nevnt var alle informantene mine svært glade i kroppsøvfingsfaget. Hvordan ville studiens resultater sett ut dersom informantutvalget var elever som alle mislikte kroppsøvfingsfaget, eller hvordan ville resultatene sett ut dersom studien ble gjort på elever som ikke deltok i organiserte aktiviteter og idretter på fritiden?

Det denne studien ikke belyser, er i hvilken grad deltakelse i organisert idrett, en ny læreplan i kroppsøving, eller innholdet i kroppsøvingstimene er med på å påvirke feltets oppfatning av hva som skal til for å være god i kroppsøving. Studien tar bare for seg hva informantutvalget oppfatter som viktige former for kompetanse for å være god i kroppsøving, og hva disse elevene mener kjennetegner elever som er gode i kroppsøving. Kommende studier og mastergradsoppgaver kan ta for seg påvirkningskraften og innvirkningen til de ulike aktørene som er med på å påvirke feltet, som for eksempel kroppsøvfingslæreren, innholdet i kroppsøvingstimene eller læreplanen i kroppsøving (Hunter, 2004).

## Litteraturliste

- Aakvaag, G. (2008). Pierre Bourdieu: en konfliktteoretisk syntese. I G. Aakvaag, *modern sosiologisk teori* (ss. 161-186). Studentlitteratur.
- Bjelland, M., & Alves, D. E. (2020, april). Bruk av bilder i intervjuer med barn: Et bidrag for å utvide barns beskrivelser av følelser. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, ss. 22-38.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*.
- Borgen, J. S., Gjølme, E. G., Hallås, B. O., & Moen, M. K. (2018, 05 09). Kroppsøving er mer enn fysisk aktivitet. *Utdanningsforskning*.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1993). *Den kritiske ettertanke*. Samlaget.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, ss. 77-101.
- Clausen, L. T., & Schmidt, C. (2017). Det tegne- og fremtidsværkstedsbaserede interview. I J. Kampmann, K. Rasmussen, & H. Warming, *Interview med Børn* (ss. 167-188). Hans Reitzels Forlag.
- Dalen, M. (2003). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utgave. utg.). Gyldendal akademisk forlag.
- Eide, B. J., & Winger, N. (2003). *Fra barns synsvinkel- intervju med barn*. Cappelen damm akademisk.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and 'ability' in physical education. *EUROPEAN PHYSICAL EDUCATION REVIEW*, ss. 95-108.
- Evans, J., & Penney, D. (2008). Levels on the playing field: the social construction of physical 'ability' in the physical education curriculum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, ss. 31-47.
- Harper, D. (2002, November 5). Talking about pictures. *Visual studies*, ss. 13-26.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*.
- Hopperstad, M. H. (2005). *Alt begynner med en strek*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education & Society*, ss. 175-192.

- Ingebrigtsen, J. E., & Aspvik, N. P. (2010, Mars). *Barns idrettsdeltagelse i Norge- Litteraturstudie av barn i idretten*. NTNU, Senter for idrettsforskning. Trondheim: NTNU. Hentet fra <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/06b5e95d01ac40dc9a5cd12e4042d274/barns-idrettsdeltakelse-i-norge.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lee, A. M., & Xiang, P. (1995). Children's conception of ability in physical education. *Journal of teaching in physical education*, ss. 384-393.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjøre, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon*. Elverum: Høgskolen i Innlandet.
- NSD. (u.d.). *Forske på egen arbeidsplass*. (N. s. forskningsdata, Produsent) Hentet fra NSD: <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/forske-pa-egen-arbeidsplass/>
- Oslo, Universitetet i. (2021, November 18). *Om Tjenester for sensitive data*. Hentet fra <https://www.uio.no/tjenester/it/forskning/sensitiv/mer-om/>
- Parker, M., MacPhail, A., O'Sullivan, M., Chro'ínín, D. ., & McEvoy, E. (2017). 'Drawing' conclusions: Irish primary school children's understanding of physical education and physical activity opportunities outside of school . *European Physical Education Review* , ss. 449-466.
- Rasmussen, K., Warming, H., & Kampmann, J. (2017). Indledning. I J. Kampmann, K. Rasmussen, & H. Warming, *Interview med børn*. Hans Reitzels Forlag.
- Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical education review*, ss. 275-294.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education & Society*, ss. 245-260.
- Richardson, J. (1986). The forms of capital. I J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (ss. 15-29).
- Shilling, C. (1991, november). Educating the body: Physical capital and the productions of social inequalities. *Sociology*, ss. 653-672.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse- En innføring i kvalitativ metode* (4. utgave. utg.). Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2017, September 1). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 11 18). *Udir*. Hentet fra Hva er nytt i kroppsøving? : <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Hentet fra Kompetansemål og vurdering: <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemal-og-vurdering/kv182?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 04 06). Hentet fra Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 08 31). *Udir*. Hentet fra Hvordan ta i bruk nye læreplaner?: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. (V. F. Andreassen, Overs.) Tapir Akademisk Forlag.
- 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*, ss. 147-164.
- Xiang, P. (2002). Chinese children's self-perceptions of ability in physical education. *Research in Childhood education*, ss. 97-105.
- Xiang, P., Lee, A. M., & Williamson, L. (2001). Conceptions of ability in physical education: Children and Adolescents. *Journal of Teaching in Physical Education*, ss. 282-294.
- Xiang, P., Solmon, M. A., & McBride, R. (2006). Teacher's and student's conceptions of ability in elementary physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Godkjenning NSD

06.04.2022, 23:19

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### Vurdering

**Referansenummer**

321012

**Prosjekttittel**

Masterprosjekt

**Behandlingsansvarlig institusjon**

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

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

Siv Lund, Siv.Lund@oslomet.no, tlf: 67237303

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Aslak Smedsland, smedsland.aslak@gmail.com, tlf: 99113385

**Prosjektperiode**

01.01.2022 - 16.05.2022

**Vurdering (1)**

---

**11.01.2022 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 11.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 16.05.2022.

**LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

**LOVLIG GRUNNLAG FOR TREDJEPERSON**

Under datainnsamlingen kan det fremkomme personopplysninger om deltakernes søsken og foreldre. Det skal bare registreres alminnelige kategorier av personopplysninger om tredjeperson og tredjeperson vil ikke være i fokus for prosjektet. Opplysningene om tredjeperson vil lagres i en kort periode, og det vil ikke være mulig å identifisere noen av deltakerne i den ferdige publikasjonen. Tredjepersoner vil motta informasjon og kan utøve sine rettigheter.

Prosjektet vil behandle personopplysninger om tredjeperson med grunnlag i en oppgave av allmenn interesse

Vår vurdering er at behandlingen oppfyller vilkåret om vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, og dermed utfører en oppgave i allmenhetens interesse.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmenhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3.

#### 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 de registrerte 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

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte 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 tar kontakt om sine 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).

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/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 Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

06.04.2022, 23:19

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet  
Kontaktperson hos oss: Henning Levold

Lykke til med prosjektet!



## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

#### Briefing

- Takke for at de stiller opp
- Fortelle om formålet med studien og intervjuet
- Fortelle om anonymitet
- Fortelle at de kan trekke seg når som helst
- De behøver ikke svare på noe de ikke har lyst til
- Opptak- fortelle at jeg tar opp lyd fordi jeg ikke kan huske alt som sies, men at disse lydopptakene vil bli slettet når jeg er ferdig med å skrive oppgaven
- Fortelle hvor lang tid intervjuet vil ta

#### Innledende spørsmål

- Hva liker du best å gjøre på fritiden din?
- Holder du på med noen aktiviteter på fritiden?
  - Hvilke?
- Har du noen søsken? - Holder de på med noen aktiviteter?
- Holder foreldrene dine på med noen aktiviteter?
- Hva slags aktiviteter holder de andre i klassen på med på fritiden?

#### Innhold i kroppsøvingstimene

- Er du glad i kroppsøving? Hvorfor/ hvorfor ikke?
  - Hva er det beste med kroppsøving?
- Hva slags aktiviteter pleier dere å ha i kroppsøving?
- Har dere mye av de samme aktivitetene? Hvilke da?
- Pleier du å like de aktivitetene dere har i kroppsøving?
  - Hva slags aktiviteter liker du best å ha i kroppsøving? Hvorfor?
  - Er det noen aktiviteter du ikke liker noe særlig? Hvorfor?
- Hva tror du at du skal lære i kroppsøving?

#### Tegningene

- Kan du fortelle litt om tegningen din?
- Hva har du tegnet for noe?
- Hvorfor har du tegna den som er god i kroppsøving slik?
- Hva er denne eleven flink til?
  - Hvorfor?

#### Kompetanse i kroppsøving

- Syns du at du er god i kroppsøving?
  - Hvorfor tenker du det?
- Hva mener du kjennetegner en som er god i kroppsøving?
- Hvis du skal beskrive verdens beste i kroppsøving- hvordan ville den personen sett ut?
  - Hva hadde denne personen vært god til?
- Hva syns du er det viktigste å være god til for å være god i kroppsøving?

#### Avslutning

- Takke igjen for at de stilte opp
- Har du noen spørsmål om det vi har snakket om?
- Har du noen ting du lurer på med prosjektet?

## Vedlegg 3: Informasjonsskriv med samtykkeerklæring til foresatte

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

#### ***Elevers perspektiv på kompetanse i kroppsøving: Hva skal til for å være god i kroppsøving?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hva elever mener er viktige kompetanser å inneha for å være god i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med prosjektet er å finne ut av hva elever i småskolen mener skal til for å være god i kroppsøving. Hva slags kvaliteter eller kompetanser mener elever på 2.trinn man må ha for å være god i kroppsøving?

Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave. Opplysningene fra intervjuet vil ikke bli brukt til andre formål enn å hjelpe å besvare forskningsspørsmålet.

Spørsmålene vil bli sendt ut til foresatte i forkant, slik at dere sammen med barnet kan gå igjennom de på forhånd, slik at det oppleves tryggere for eleven.

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

Aslak Smedsland, OsloMet, masterstudent

Siv Lund, OsloMet, veileder

er ansvarlige for prosjektet.

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

Jeg ønsker mellom 8 og 12 elever til masteroppgaven. Det er for å få deres perspektiv på hva som skal til for å være god i kroppsøving. Ditt barn er en av elevene som blir spurt om å delta i prosjektet.

Utvalgsriteriene for å delta i studien er at du går på andre trinn. Det er kontaktlærerne som velger ut hvem som får henvendelse om å delta.

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

Hvis du ønske å delta i prosjektet, så innebærer det å tegne en tegning og delta i et intervju på tomannshånd. Eleven blir først bedt om å tegne en tegning av en elev som de tenker er god i kroppsøving. Dette gjøres i klasserommet ved egnet anledning, jfr. dialog med kontaktlærere. Etter de har tegnet, så vil vi snakke sammen, en til en, i omtrent 20 minutter. Under intervjuet så vil jeg ta opp lyd ved hjelp av en applikasjon som heter Diktafon. Den er koblet opp til [TSD](#) sine sider, og sørger for sikker elektronisk lagring av opplysninger.

Elevene vil bli spurt spørsmål om hva slags kompetanser de selv tenker er viktig og mindre viktig for å være god i kroppsøving. De vil bli spurt om hva slags aktiviteter de selv, foresatte og søsken tar del i på fritiden. De vil bli stilt spørsmål om tegningen sin, hva de selv synes de er gode til i kroppsøving, og hva de ønsker å bli bedre til i kroppsøving.

### **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 dine 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.

Deltakelse i prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til hverken skolen eller lærer.

Deltakelse i prosjektet vil medføre at eleven vil gå glipp av omlag én skoletime med fellesundervisning. Dersom intervjuet blir ferdig før, så vil eleven bli med på den resterende delen av undervisningen med resten av klassen.

Det å ikke ønske å delta, eller trekke seg fra prosjektet vil på ingen måte påvirke forholdet mellom lærer og elev. Elevene som ikke ønsker å delta, eller trekker seg fra prosjektet, vil få tilbud om undervisning i timen. Det er prosjektet som blir som alternativt opplegg å regne.

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

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

Det vil bare være meg (Aslak Smedsland) og min veileder, Siv Lund som vil ha tilgang til opplysningene. Navn eller andre kontaktopplysninger vil kun bli benyttet i mine dokumenter, og disse vil ikke være tilgjengelige for andre personer enn ovennevnte. Opplysninger som blir publisert om ditt barn vil være avgrenset til alder, kjønn og geografi.

Datamaterialet vil bli lagret på en forskningsserver. Ingen personalia vil være med i masteroppgaven, og navn vil bli erstattet med pseudonymer. Det vil ikke være mulig å gjenkjenne elevene i publikasjonen.

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

Opplysningene som fremkommer i forskningsprosjektet vil bli slettet etter oppgaven er levert. Dette er etter planen 16. Mai 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Storbyuniversitetet OsloMet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS 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:

- Storbyuniversitetet OsloMet ved prosjektansvarlig Siv Lund. Mail: [Siv.Lund@oslomet.no](mailto:Siv.Lund@oslomet.no), eller telefon: 67237303

- Storbyuniversitetet OsloMet ved prosjektmedansvarlig Aslak Smedsland. Mail: [Smedsland.aslak@gmail.com](mailto:Smedsland.aslak@gmail.com), eller telefon: 99113385

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Siv Lund  
(Forsker/Veileder)

*Aslak Smedsland*

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Elevers perspektiv på kompetanse i kroppsøving: Hva skal til for å være god i kroppsøving?", og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- tegningen min kan deles i prosjektet

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

---

(Signert av foresatt, dato)

## Vedlegg 4: Elevtegninger

Elev 1



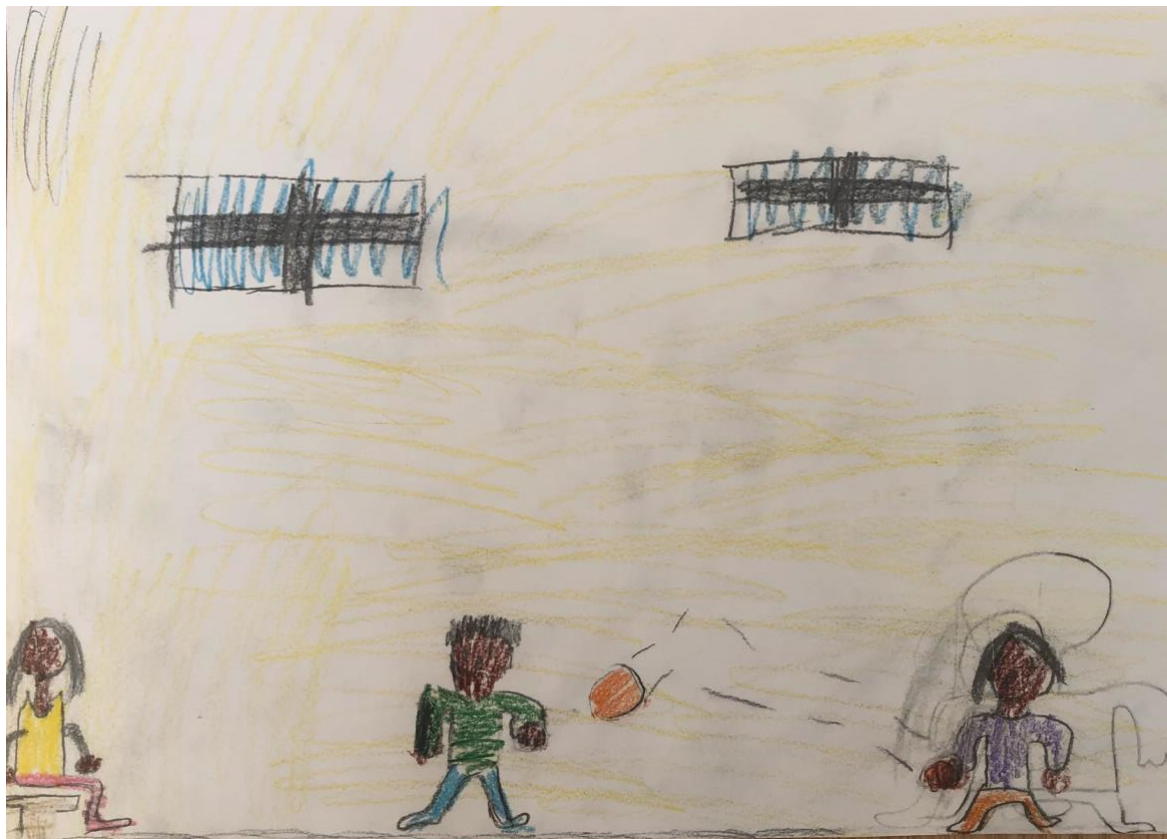
Elev 2



Elev 3



Elev 4



Elev 5

