

**MASTEROPPGAVE**  
**Masterstudium i skolerettet utdanningsvitenskap med**  
**fordypning i kroppsøving og kroppsøvingsdidaktikk**  
**Mai 2022**

Evner i kroppsøving

En kvalitativ studie om kroppsøvingslæreres forståelse og verdisetting av elevers evner  
i kroppsøvingsfaget

‘Ability’ in physical education

A qualitative study about physical education teachers’ understanding and valuation of  
students’ abilities in physical education

Andreas Bjørnvik Grøder



**OsloMet – storbyuniversitetet**

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



## Sammendrag

Denne undersøkelsen retter seg mot kroppsøvingslæreres forståelse og verdisetning av elevers evner i kroppsøvingsfaget med problemstillingen:

*Hvilken forståelse har et utvalg kroppsøvingslærere av elevers evner i forbindelse med kroppsøving, og hvilke evner hos elever verdsetter disse lærerne?*

Gjennom min studie har jeg intervjuet fem kroppsøvingslærere, tre mannlige og to kvinnelige, fra fire forskjellige ungdomsskoler i Oslo-området. Alle deltakerne i undersøkelsen har formell kompetanse og underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet. Oppgaven baserer seg på en sosiokulturell metodisk tilnærming med kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode.

Oppgaven bruker Pierre Bourdieus teorier om habitus, kapital, felt og doxa som teoretisk fortolkningsramme. Disse teoriene har blitt brukt for å komme nærmere en forståelse av evner i kroppsøvingsfaget i et sosiokulturelt perspektiv. John Evans sitt arbeid med evner i kroppsøvingsfaget er også en del av det teoretiske grunnlaget, som har blitt brukt for å bryte opp, definere og diskutere fenomenet, også i tilknytning til Bourdieus teorier.

På bakgrunn av det analyserte datamaterialet, vokste det frem to strukturelle overskrifter med tre kategorier til hver del, som fremstår som hovedfunnene i oppgaven. Den første delen tar for seg deltakernes beskrivelser av fenomenet evner gjennom kjente ord knyttet til kroppsøving. Den andre delen tar for seg deltakernes beskrivelser av elevers evner i forbindelse med kroppsøving.

Gjennom diskusjonspunkter som omhandler en sosiokulturell forståelse av elevers evner og verdsettingskultur, konkluderer studien med at ungdomsskolelærere forstår evner ulikt. *Innsats, ferdighet og forutsetninger* er ord som blir brukt av deltakerne for å beskrive fenomenet evner knyttet til kroppsøving. I tillegg til dette, fremstår *idrettsbakgrunn* og *talent* som avgjørende elementer i defineringen av hvilke elever som er 'able' og hvilke elever som er 'less able' gjennom en verdsettingskultur som har en tendens til å harmonere kun med en viss type bevegelseshabitus. Til slutt viser denne studien at fysiske egenskaper legger føringer for elevers evner, som videre *må* ses i lys av elevenes forutsetninger i kroppsøvingsfaget.

## Abstract

This study focuses on the perceptions and valuation of physical education teachers regarding their pupils' abilities in physical education, addressing the thesis question:

*What perceptions do a selection of physical education teachers have of their pupils' abilities in physical education, and what types of abilities in these pupils do these teachers value?*

For this study, I interviewed five physical education teachers, three male and two female, from four different lower secondary schools in the Oslo region. All survey participants possess formal teaching qualifications and teach physical education at the lower secondary level. The study is based on a socio-cultural methodological approach with qualitative interviews as the data collection method.

Pierre Bourdieu's theories of habitus, capital, field and doxa provide the theoretical interpretive framework for this study. These theories are used to gain a better understanding of the notion of ability in physical education from a sociocultural perspective. John Evans' work on ability in physical education also contributes to the theoretical basis of the study, and is used to categorize, define and discuss the phenomenon in connection with Bourdieu's theories.

Based on the data analyzed, two structural categories with three sub-categories each emerged. These categories comprise the main findings of the study. The first main category concerns participant descriptions of the phenomenon abilities using key physical education terminology. The second category deals with participant descriptions of their pupils' physical education abilities.

Through discussion with participants on their socio-cultural understanding of pupils' abilities and cultural values, the study concludes that lower secondary school teachers understand ability differently. *Effort*, *skill* and *preconditions* are terms the participants use to describe the phenomenon abilities in relation to physical education. In addition to this, *participation in organized sports* and *talent* appear as crucial elements in participants' identification of pupils they consider 'able' and those they consider 'less able,' based on cultural values that tend to reward only certain types of movement habitus. Finally, this study shows that the physical

attributes of pupils contribute to their abilities, which *must* also be seen in the light of pupils' preconditions for physical education.

## Forord

Jeg sitter nå med en ferdigstilt masteroppgave etter to innholdsrike år på OsloMet – storbyuniversitetet. I en tid med pandemi, har studieperioden vært preget av digitale forelesninger og lite kontakt med medstudenter. Jeg sitter likevel igjen med en følelse av at jeg har lært mye gjennom disse to årene og spesielt det siste året med oppgaveskriving. Ved siden av masterstudiet, har jeg jobbet som kroppsøvingslærer på en ungdomsskole, som har vært med på å gjøre arbeidet med oppgaven enda mer interessant og betydningsfullt. Gjennom forskningslitteratur, diskusjoner med kolleger og egne tanker, har jeg det siste året brukt blikket mitt litt annerledes i kroppsøvingsundervisningen, som har hjulpet meg til å se ting på en annen måte enn det jeg har gjort tidligere.

Det er mange personer som fortjener en takk gjennom denne forskningsprosessen. Først og fremst ønsker jeg å takke informantene mine. Uten deres bidrag hadde jeg ikke hatt muligheten til å gjennomføre prosjektet, og i en tid med restriksjoner, hjemmeskole og usikkerheter, fant dere tid til å stille til intervju – takk.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, professor Knut Løndal. Dine innspill underveis har vært uvurderlige i utviklingen av min oppgave. Du har til enhver tid vært tilgjengelig og har tatt oppgaven din som veileder seriøst, med utfyllende tilbakemeldinger og et brennende engasjement for kroppsøvingsfaget. Ditt kritiske blikk og evnen til å se sammenhenger og løsninger, har vært avgjørende for at jeg nå leverer en oppgave som jeg er fornøyd med.

Susanne Norberg, rektor på skolen jeg jobber på, er også en som jeg vil takke. Du har gjennom disse to årene vist interesse og engasjement for min oppgave, og jeg føler meg heldig som har deg som leder på en fantastisk skole.

Jeg vil også takke gode venner og kolleger som har vært med på å gjøre denne tiden morsom og innholdsrik. Til slutt vil jeg takke min aller kjæreste Silje. Takk for støtte, interessante faglige diskusjoner og korrekturlesing. Jeg gleder meg til livet med deg!

OsloMet – storbyuniversitetet, Oslo, mai 2022

Andreas Bjørnvik Grøder

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>III</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>IV</b>
<b>Forord</b> .....	<b>VI</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet.....	1
1.2 Problemstilling .....	2
1.2.1 Begrepsavklaring .....	2
1.3 Tidligere forskning på elevers evner i kroppsøving.....	3
1.4 Oppgavens struktur.....	7
<b>2.0 Kroppsøvingfaget</b> .....	<b>8</b>
2.1 Læreplanverket .....	8
2.1.1 Kunnskapsløftet 2006 .....	9
2.1.2 Kroppsøvingfaget.....	9
2.2 Hvordan ser kroppsøvingfaget ut? .....	12
<b>3.0 Teoretisk perspektiv</b> .....	<b>16</b>
3.1 Pierre Bourdieu og John Evans .....	16
3.2 Habitus.....	17
3.3 Kapital .....	19
3.3.1 Økonomisk, kulturell- og sosial kapital.....	19
3.3.2 Fysisk kapital .....	21
3.3.3 Symbolsk kapital .....	23
3.4 Felt og doxa .....	24
3.5 ‘Ability’ .....	25
3.5.1 Begrepsavklaring .....	26
3.5.2 Kulturelt betinget.....	28
3.5.3 Evner i læreplanen .....	29
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>31</b>
4.1 Vitenskapelig tilnærming .....	31
4.2 Kvalitativ metode .....	31
4.2.1 Intervju.....	32

4.3 Forberedelser .....	33
4.3.1 Utvalg .....	33
4.3.2 Intervjuguide.....	35
4.3.3 Erfaringer fra prøveintervju.....	36
4.3.4 Gjennomføring av datainnsamling .....	37
4.4 Bearbeiding og analyse .....	39
4.4.1 Transkribering .....	39
4.4.2 Temasentrert analyse .....	40
4.5 Kvalitetskriterier.....	42
4.5.1 Reliabilitet .....	42
4.5.2 Validitet .....	44
4.5.3 Overførbarhet.....	45
4.6 Etske retningslinjer.....	46
<b>5.0 Resultater .....</b>	<b>48</b>
5.1 Presentasjon av utvalget.....	48
5.2 Presentasjon av resultatene.....	49
5.2.1 Beskrivelser av fenomenet evner gjennom kjente ord knyttet til kroppsøving .....	50
5.2.2 Lærernes beskrivelser av elevers evner i kroppsøving .....	57
<b>6.0 Diskusjon.....</b>	<b>66</b>
6.1 Evner som et sosiokulturelt fenomen .....	66
6.1.1 Idrettsbakgrunn er avgjørende for hvilke elever som <i>kan</i> i kroppsøving .....	69
6.1.2 Talent i kroppsøving.....	71
6.2 Hvilke evner hos elever blir verdsatt?.....	73
6.2.1 Ferdigheter.....	74
6.2.2 Innsats.....	77
6.2.3 Forutsetninger.....	78
<b>7.0 Oppsummerende avslutning med konklusjon .....</b>	<b>83</b>
7.1 Veien videre .....	86
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>87</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>95</b>



## 1.0 Innledning

I dette prosjektet undersøker jeg kroppsøvlingslæreres forståelse av fenomenet *evner* og hvilke evner et utvalg lærere verdsetter hos elever i forbindelse med kroppsøvlingsfaget. Jeg har valgt en sosiokulturell tilnærming med kvalitativt intervju som datainnsamlingsmetode. Gjennom kjente ord knyttet til kroppsøving vil jeg undersøke hvordan lærerne nærmer seg fenomenet evner og hvilke evner som gjør at elevene *kan* eller *ikke kan*. Innledningskapittelet vil inneholde en redegjørelse av bakgrunn for prosjektet, presentasjon av problemstilling med begrepsavklaringer, tidligere forskning på emnet og oppgavestruktur som vil gi en oversikt over hva som i denne studien skal undersøkes.

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Min interesse for elevers evner i kroppsøvlingsfaget startet i fjor, da jeg gikk førsteåret på masterprogrammet for skolerettet utdanningsvitenskap på OsloMet – storbyuniversitetet. I arbeidet med kroppsøvingsteori, ble jeg interessert i arbeidet til den franske sosiologen Pierre Bourdieu og hans teorier om habitus, kapital, felt og doxa. Da jeg leste en vitenskapelig artikkel av John Evans (2004), som bruker Bourdieu som teoretisk utgangspunkt til å stille spørsmål om hvordan elevenes ‘ability’ blir fremstilt og forstått i kroppsøvlingsfaget, ble jeg oppmerksom på og ville undersøke mer rundt dette temaet. Jeg valgte dermed dette som utgangspunkt for min semesteroppgave, der jeg ville finne ut, i lys av Evans’ tolkning av begrepet ‘ability’, hvordan vi kan forstå evner i kroppsøvlingsfaget. Prosessen med en operasjonalisering av begrepet, ga meg et godt utgangspunkt til videre utforskning, og tydeliggjorde viktigheten av *forståelsen* av begrepet (Hay & Macdonald, 2010) og at det er kulturelt betinget (Evans, 2004; Evans & Davies, 2004; Wright & Burrows, 2006). I tillegg til dette, ga semesteroppgaven meg et godt teoretisk grunnlag og jeg fikk lest relevant forskningslitteratur på feltet, som gjorde at interessen for temaet vokste.

Ved siden av masterstudiene, jobber jeg som kroppsøvlingslærer på en ungdomsskole. I forlengelse av Evans (2004) sin studie, min semesteroppgave, annen relevant forskning og mine egne forståelser av fenomenet, synes jeg det var interessant å undersøke hvordan mine kroppsøvlingskolleger forsto evner i kroppsøvlingsfaget. Selv om flere av mine kolleger var ukjent med fenomenet evner i kroppsøvlingsssammenheng, opplevde jeg meningsfulle samtaler. Gjennom disse samtalene og lest forskningslitteratur, dannet jeg meg et inntrykk av at evner er et fenomen som det ikke snakkes mye om i kroppsøvlingsssammenheng. Dette ga

meg videre motivasjon til å snakke med andre og undersøke hvilke forståelser som finnes blant kroppsøvingslærere. Og siden det også finnes mest internasjonal forskning på området, som jeg senere i kapittelet vil komme tilbake til, ga dette meg et interessefelt som videre formet et problemområde for mitt masterprosjekt. Til slutt bidro bokkapittelet til Øyvind Standal (2021) i *Inkluderende kroppsøving* med å se på evner knyttet til forutsetninger og den norske læreplanen. Standal (2021) knytter evner til forutsetninger på en tydelig måte, som ga meg et interessant utgangspunkt for videre utforskning.

## **1.2 Problemstilling**

En problemstilling handler om *hva* forskningsprosjektet skal handle om, der utgangspunktet er *temaet* prosjektet skal gi informasjon om. Problemstillingen er retningsgivende for hvordan prosjektet skal utvikles og utformes, samtidig som den har en avgrensende funksjon, som gjør det mulig å konkretisere hva vi skal undersøke. Arbeidet med å utforme en problemstilling er dermed en prosess som utvikles gjennom hele forskningsprosessen, i samsvar med den forståelsen man utvikler i feltarbeidet og analysen (Thagaard, 2018).

Formålet med dette prosjektet er å kunne bidra til forskningsbasert kunnskap om kroppsøvingslæreres forståelse av elevers evner i kroppsøvingsfaget. Vi har behov for å vite mer om hvilken forståelse kroppsøvingslærere har av fenomenet evner i kroppsøvingsundervisningen og vi mangler kunnskap på feltet, spesielt i Norge. Dette kan være med på å rette fokus mot en verdsettingskultur som skiller elever basert på at fysiske evner blir koblet til ferdighet og talent, ofte i relasjon til idrett (Evans, 2004; Wright & Burrows, 2006). Gjennom kvalitative intervjuer med kroppsøvingslærere vil det være interessant å undersøke hvilke evner deltakerne verdsetter. På bakgrunn av dette, har jeg utformet følgende problemstilling for dette prosjektet:

*Hvilken forståelse har et utvalg kroppsøvingslærere av elevers evner i forbindelse med kroppsøving, og hvilke evner hos elever verdsetter disse lærerne?*

### **1.2.1 Begrepsavklaring**

I det følgende vil jeg gi en avklaring på sentrale begreper i min problemstilling som kan gi en pekepinn på hvordan de kan forstås i denne oppgaven.

### *Forståelse:*

Forståelse er et sentralt begrep i vitenskapsfilosofien, og blir ofte brukt i hermeneutikken. Jeg vil bruke denne forståelsen av begrepet, og vil i denne oppgaven definere forståelse som det å avdekke meningen med noe eller i noe, som vil si å lokalisere mening i menneskeskapte verk eller prosesser (Olsvik, 2021).

### *Kroppsøvingslærere*

Kroppsøvingslærere er i denne sammenhengen lærere som underviser i faget kroppsøving på ungdomstrinnet. Utvalget av kroppsøvingslærerne vil bli nærmere presentert i delkapittel 5.1.

### *Elever*

Elever vil i denne oppgaven omhandle ungdomsskoleelever, primært som deltakere i kroppsøvingsfaget.

### *Evner*

Evner vil i denne oppgaven bli beskrevet som det du klarer å gjøre ut fra forutsetningene dine (Standal, 2021). Evner vil bli forstått gjennom et sosiokulturelt perspektiv og vil bli utdypet i delkapittel 3.5.

### *Verdsette*

Verdsette vil i denne sammenhengen bety egenskaper hos elever som kroppsøvingslærere setter høyt (Evans, 2004; Wright & Burrows, 2006). *Verdisettingskultur* vil også være avgjørende for hvilke elever som er 'able' og hvilke elever som er 'less able' i kroppsøvingsfaget (Evans & Davies, 2004; Aasland et al., 2019). Dette vil også bli forstått gjennom et sosiokulturelt perspektiv, og vil bli utdypet i delkapittel 3.3.

## **1.3 Tidligere forskning på elevers evner i kroppsøving**

I denne delen vil jeg gjøre rede for forskning som tidligere er blitt gjort på feltet *evner* i kroppsøvingsfaget. Jeg vil i hovedsak trekke frem internasjonal forskning på 'ability', som har hjulpet meg til å danne en forståelse av elevers evner relatert til kroppsøvingsfaget. Jeg vil først vise forskning som belyser 'ability' og idrett, før jeg går over på sosial klasse og verdsettingskultur. 'Ability' kan bli sett på som en type fysisk kapital, som gjør begrepet klassebestemt, som gjør at mennesker har ulike muligheter til å utvikle sine egenskaper

(Wright & Burrows, 2006). Verdisettingskulturen er også avgjørende for hvilke evner som blir verdsatt innenfor kroppsøvingfeltet (Evans, 2004). Videre vil jeg presentere forskning som tar opp viktigheten av forståelsen av begrepet, og som kan definere hvilke elever som *kan* og *ikke kan*. Til slutt vil jeg vise til forskning som har sett på elevers evner knyttet til den norske læreplanen, relatert til deres forutsetninger. I denne oppgaven vil jeg bruke 'ability' og evner om hverandre og har oversatt 'ability' til evner, som jeg senere i oppgaven vil forklare mer detaljert. Jeg vil primært bruke 'ability' når jeg refererer til internasjonal litteratur, og evner når jeg refererer til norsk litteratur og i samtaler med intervjudeltakerne.

Etter å ha fått svært få resultater på litteratursøk med de norske søkeordene "evner" og "kroppsøving", fant jeg tidlig i prosessen ut at jeg måtte utforske hva som hadde blitt gjort av internasjonal forskning på feltet. Jeg var allerede kjent med 'ability' og brukte dette til å tilegne meg bredere kunnskap på området. Som nevnt tidligere, leste jeg tidlig Evans (2004) sin artikkel, som tar opp hvordan 'ability' blir forstått og kjent igjen, både sosialt, men også kroppslig. Forskningen viser at kroppsøvingfaget har mistet det kroppslige utgangspunktet eller 'embodiment', som i større grad har blitt erstattet med fitness, ferdighet og talent i et idrettsperspektiv (Evans, 2004). Evans uttrykker at kroppslig utvikling nærmest har forsvunnet fra kroppsøvingdiskursen på skoler i Storbritannia og stiller spørsmålet; hvordan påvirker helse- og idrettsperspektivet forståelsen av 'ability' i kroppsøvingfaget? Idrettsperspektivet kan være interessant for min problemstilling, for å undersøke om det finnes bestemte evner, spesielt gjennom idretten, som blir høyere verdsatt enn andre av kroppsøvingslærere i kroppsøvingfaget.

Wright og Burrows (2006) sin vitenskapelige artikkel er en utvidet diskusjon av Evans (2004) sin artikkel, og tar opp idrettens rolle når de viser til implisitte forventninger knyttet til deltakelse i kroppsøvingfaget for å produsere fysisk dyktige mennesker. Forskningen viser videre at 'ability' kan bli definert som en type fysisk kapital som videre gjør begrepet klassebestemt og er avgjørende for at mennesker har ulike muligheter til å utvikle sine egenskaper. De viser videre til at kroppsøvingfaget gjennom sin historie har vært med på å produsere elever med spesielle typer egenskaper, ofte differensiert gjennom kjønn, sosial klasse, rase og etnisitet. Annen forskning (Kirk, 1992; Wright, 1996) eksemplifiserer dette på en god måte når de i intervjuer med lærere fra private og offentlige skoler viser at eliteskoler og arbeiderklasseskoler dyrker 'ability' ulikt. Mens eliteskolene viser 'ability' som en fysisk kapital som en viktig del av skolens formål, var arbeiderklasseskolenes formål med

kroppøving at faget skulle gi gode forutsetninger til å fungere som gode borgere og arbeidere. Denne forskningen viser dermed at produksjonen av 'ability' er ulik, basert på sosial klasse og verdsettingskultur.

Evans (2004) sin forskning viser at verdsettingskulturen også er sentral i defineringen av 'ability', som blir beskrevet som en statisk enhet som fungerer som en slags ferdighetsbank hos elevene. Han etterlyser en mer dynamisk og prosessdrevet definisjon av begrepet, som i større grad kan føre til utvikling hos alle elever. Han poengterer videre at verdsettingskulturen gjennom habitus og kapital, er avgjørende for hvilke typer kropper og evner som blir verdsatt i ulike felt. Forskningen viser at 'ability' dermed kun blir meningsfull i relasjon til en verdsettingskultur som stadig er i endring innenfor diskursive felt. Dette støttes også gjennom forskningen til Hill & Azzarito (2012), som sier at 'ability' kan defineres som en kropp som blir gitt verdi i en kroppøvingssammenheng. Forskningen viser at evner som lærerne gir verdi i kroppøvingsfaget, kan være med på å definere en 'verdifull kropp'. Evans & Penney (2008) sin forskning viser også noe som kan være interessant for min problemstilling, i jakten på en forståelse av hvilke evner som blir verdsatt av kroppøvingslærere. De sier at 'ability' er sosialt betinget og at det er elevenes oppgave å finne ut hvilke egenskaper som blir gitt verdi for å lykkes i faget. Shilling (2012) viser at dette krever endringsferdigheter hos elever, noe som kan føre til at man stiller med ulikt utgangspunkt i kroppøvingsfaget.

Videre vil forståelsen av begrepet være av sentral betydning for min problemstilling, og forskning gjort av Fitzgerald & Hay (2015) viser at 'ability' har blitt brukt som et slags måleinstrument for å definere elever etter hvilke typer ferdigheter de har. De viser at forståelsen av fenomenet har stor innvirkning på hvordan lærere presenterer undervisningen til elevene og på hvilken måte dette blir sett på. Hvordan 'ability' blir gitt verdi, vil også ha innvirkning på hvordan elevene blir vurdert av både lærere og medelever, men også hvordan de ser sitt eget potensial. Forskningen viser dermed at læreres forståelse av 'ability' har innvirkning på hvordan undervisningen blir lagt opp og hvilke evner man ser etter hos elever. Fitzgerald & Hay (2015) beskriver videre, basert på Evans & Penney (2008) sin forskning, at dette kan føre til at 'ability' kan bli forstått gjennom egenskaper som ferdighet, kroppsfasong og utseende.

Forskningen til Evans (2004) viser videre at forståelsen av 'ability' vil være avgjørende for hvilke elever som er 'able' og 'less able', eller hvilke elever som *kan* og *ikke kan*. Evans sier videre at dette kan føre til at lærere leter etter egenskaper hos elever som definerer vinnere og tapere, der kun de med gode evner kan oppnå sitt fulle potensial. Et viktig poeng i Evans (2004) sin forskning, er at dette kan føre til at skolen reproducerer heller enn å produsere 'ability', som blir et resultat av elevenes sosiale og økonomiske bakgrunn, snarere enn kroppslig utvikling. Han sier videre at begrepet står i fare for å bli forstått som talent, som noen elever har, mens andre ikke har. Han etterspør til slutt utviklingen av elevers kognitive og kroppslige utvikling, eller 'the abilities', som alle elever kan utvikle i møte med kroppøvningsfaget, snarere enn en type fysisk kapital man skal besitte for å kunne være i kategorien 'able'.

I Norsk sammenheng er forskning gjort av Aasland et al., (2019) interessant, fordi den belyser en konseptualisering av norske elevers evner i kroppøvningsfaget. Forskningen viser at kroppøvningslærere har tydelige kriterier for hvilke elever som er 'able' og hvilke elever som er 'less able' eller elever som kan og de som ikke kan. Aasland et al., (2019) viser at for å være en 'able' elev, må man inneha bestemte idrettslige ferdigheter, gjerne gjennom god fysisk form. De elevene som derimot mangler idrettserfaring og er i dårlig form, vil havne i kategorien 'less able'. Aasland et al., (2019) belyser videre at konseptualiseringen av 'able' og 'less able' verken bidrar til læring eller er i tråd med norsk læreplanpolitikk. De poengterer dog at læreplanverket ikke gir en klar retning, og at det må oversettes til undervisningspraksis, som kan gjøre at lærere driver ulik praksis. Til slutt tar forfatterne opp problematikken knyttet til en endimensjonal forståelse av det å være 'able', som bygger videre på "gamle" ideer og praksis i kroppøvningsfaget (Aasland et al., 2019). Å utvikle fysisk form er nært knyttet til å måle og teste, som tradisjonelt sett har hatt en dominerende posisjon i kroppøvningsfaget. Helserelaterte fitnessdiskurser fortsetter å dominere faget, som gir tydelige indikasjoner på at elever som vil gjøre det bra i kroppøvningsfaget, må være godt trent (Aasland et al., 2019).

Til slutt vil forskningen til Standal (2021) være av verdi å vise til, der han kobler evner i kroppøving til læreplanen og knytter det videre til elevers forutsetninger. Han refererer til læreplanen i kroppøving (Utdanningsdirektoratet, 2020a), når han viser til betydningen av forutsetninger i relasjon til evner. Han poengterer viktigheten ved at både lærere og elever reflekterer rundt hvordan man verdsetter evner gjennom forutsetninger i faget, da man ofte har en bestemt tanke om hva som er gode evner. Forskningen til Standal (2021) viser også et

sentralt poeng som skiller forutsetninger og evner, nemlig at evner er det man klarer å gjøre ut fra forutsetningene man har. Det vil si at man kan utvikle egenskaper gjennom øving og innsats, som gjør evner til et mer utviklende fenomen for alle elever.

#### **1.4 Oppgavens struktur**

I denne studien er det kroppsøvlingslæreres forståelse av elevers evner som skal utforskes, og jeg vil i kapittel 2 starte oppgaven med en kontekstbasert introduksjon til kroppsøvlingsfaget. Læreplanhistorie danner et viktig grunnlag for å forstå hvordan kroppsøvlingsfaget har utviklet seg til slik det er i dag. I tillegg tar både styringsdokumenter og læreplanen i kroppsøving for seg både innsats, forutsetninger og ferdighet, som kan være verdifulle ord i søken mot forståelsen av fenomenet evner. Jeg har valgt å bruke Pierre Bourdieus teorier om habitus, kapital, felt og doxa, som sammen med forskning gjort på 'ability', danner mitt teoretiske grunnlag for denne studien. Dette vil bli presentert i kapittel 3. Jeg har i kapittel 4 valgt metode ut fra et sosiokulturelt perspektiv, som tar utgangspunkt i at kroppsøvlingsfaget er påvirket av sosialt konstruerte fenomener, som igjen påvirker verdsettingskulturen i faget. Siden jeg er ute etter forståelsen lærere har, knyttet til et fenomen, har jeg valgt en kvalitativ metode med forskningsintervju som forskningsgrunnlag. I kapittel 5 vil resultatene fra analysen bli presentert. Resultatene, sammen med kroppsøvlingsfaget og læreplanen i kroppsøving, tidligere forskning og teoretisk grunnlag, vil danne grunnlaget for diskusjonskapittelet, som vil bli presentert i kapittel 6. Her vil resultatene knyttes til evner som et sosiokulturelt fenomen, som videre vil bli diskutert i tilknytning til idrett og talent. Jeg vil også se på betydningen av verdsettingskultur, gjennom ordene innsats, ferdighet og forutsetninger og Bourdieus teorier. En oppsummerende avslutning og veien videre vil til slutt bli presentert i kapittel 7.

## 2.0 Kroppsøvfingsfaget

I denne delen vil jeg se nærmere på hvilken måte kroppsøvfingsfaget kan knyttes til mitt tema og problemstilling. Jeg vil starte med å se på innhold og struktur i læreplanene, og da spesielt Kunnskapsløftet 2006 [LK06]. Videre vil jeg presentere kroppsøvfingsfagets rolle i det norske læreplanverket, der LK06 også her vil være et sentralt styringsdokument, med sine revideringer underveis. Innsats og forutsetninger vil også bli berørt som sentrale elementer i læreplanen i kroppsøving. Jeg vil argumentere for at dette vil være av betydning, fordi det er ord som senere i oppgaven blir knyttet til evner i kroppsøving. Gjennom styringsdokumenter og sitater fra læreplanen i kroppsøving, både fra fagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020a) og kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020c), vil jeg vise hva kroppsøvfingsfaget er *forventet* å være (NOU, 2014:7; Kunnskapsdepartementet, 2012-2013; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Til slutt vil jeg se på forskning som har blitt gjort på kroppsøvfingsfaget, som sier noe om hva kroppsøvfingsfaget *faktisk* er (Goodlad et al., 1979; Arnesen et al., 2013; Stolz & Kirk, 2015; Moen, 2011; Kirk, 2010; Løndal et al., 2021; Norges idrettshøgskole, 2015). Her vil jeg også bruke styringsdokumenter og læreplanen i kroppsøving, sammen med relevant nasjonal og internasjonal forskning og evalueringer. Ferdighet er også et ord som vil belyses, som også senere i oppgaven vil bli knyttet til evner.

## 2.1 Læreplanverket

I Norge, finnes det en rekke styringsdokumenter som skal være med på å sikre at alle elever får den undervisningen de har krav på (Norges offentlige utredninger [NOU], 2014:7) *Læreplanene* er viktige pedagogiske verktøy for skolene, og har stor betydning for både innhold og praksis. Vurdering av elevenes kompetanse og opplærings kvaliteten har til hensikt å utvikle elevenes læring. Innenfor læreplanforskning er det vanlig å skille mellom ulike typer læreplankonstruksjoner ut ifra hvilken orientering de har; innholds-, prosess-, eller kompetanseorientering. Innholdsorienterte læreplaner gir tydelige retningslinjer på hvilke type innhold, temaer, problemstillinger og arbeidsmåter elevene skal møte. Disse retningslinjene er overordnede målsetninger for opplæringen, og ikke spesifikke mål; innholdet skal dermed reflektere målene. I prosessorienterte læreplaner legges det stor vekt på hva som kjennetegner elevenes utvikling innenfor ulike områder, mens de kompetanseorienterte læreplanene inneholder konkrete mål for elevenes kompetanse, som er gjeldende orienteringen i dag (NOU, 2014:7).



### 2.1.1 Kunnskapsløftet 2006

Mens både Normalplanen fra 1939 [N39] (Norge Kirke- og undervisningsdepartement, 1939), Mønsterplanene fra 1974 [M74] (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974) og 1987 [M87] (Norge Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987), samt Reform 97 [L97] (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997) alle var innholdsorienterte, kom Kunnskapsløftet (LK06) inn i 2006 og var mer drevet av mål for elevenes forventede læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Ett av målene, var at denne læreplanen skulle være mindre detaljert, og i større grad åpne opp for lokale valg av innhold og arbeidsmåter (NOU, 2014:7). En annen hensikt var å tydeliggjøre helheten i opplæringsløpet, samt å skape sammenheng og progresjon gjennom hele skolegangen. LK06 ble innført med to ulike deler; *generell del* av læreplanverket, som omfavner verdigrunnlag, kunnskaps- og læringssyn og *prinsipper for opplæringen*, som handler om at opplæringen er i tråd med lover og forskrifter. Innenfor prinsipper for opplæring, ligger også læreplanene for fag, som er kompetansen det er forventet at elevene skal oppnå (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Læreplanenes *kompetansemål* skulle dermed få en sentral rolle, som skulle beskrive hva elevene skulle kunne eller mestre. Målene er utformet med den hensikt at de fleste elever skal kunne nå dem, men med ulik grad av måloppnåelse. Kompetansemålene er i hovedsak angitt etter 2., 4., 7. og 10. trinn i grunnskolen og de skulle være grunnlag for vurdering, samt kjennetegn på grad av måloppnåelse (NOU, 2014:7; Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Den generelle delen av LK06 inneholder de overordnede målene som opplæringen har som mål å oppnå. Dette innebærer å sette læreplanene sammen for en mer helhetlig forståelse, der målene for opplæringen er konkretisert i hvert enkelt fag (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013).

### 2.1.2 Kroppsøvfaget

Kroppsøvfaget har vært en del av skolens oppdrag med å utvikle sunne enkeltindivider (NOU, 2014:7). Begrunnelsen for faget har også handlet om mulighetene for å oppleve glede og mestring, i tillegg til utvikling av kreative egenskaper. Kroppsøvfaget er i dag preget av stor variasjon i elevenes praktiske ferdigheter, der noen driver med idrett på høyt nivå, mens andre ikke er engasjert i idretten i det hele tatt på fritiden (NOU, 2014:7). *Innsats* har i perioder vært en viktig del av faget, og som i dag er en sentral del av elevenes vurderingsgrunnlag gjennom hele grunnopplæringen. Begrunnelsen for faget har gjennom

historien endret seg. Begrepet «fysisk oppdragelse» ble lenge brukt om skolens oppdrag med å oppdra sunne samfunnsdeltakere. Med Normalplanen i 1939 skulle kroppsøvningsfaget være med på å fremme en «naturlig, sjelelig og kroppslig utvikling» (NOU, 2014:7). I Mønsterplanen fra 1987, ble det lagt vekt på fagets rolle for å utvikle «hele mennesket», mens man i Reform 97 i tillegg var opptatt av at man måtte tilpasse undervisningen til elevenes *forutsetninger* (NOU, 2014:7). I LK06 er kroppsøving beskrevet som et allmenndannende fag som skal ivareta at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. I tillegg blir bevegelseslek, allsidig idrett, dans og friluftsliv, der elevene skal delta ut fra egne forutsetninger for å oppleve mestring vektlagt (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006).

Kunnskapsløftet (2006) har gjennomgått flere revideringer, og i 2012 ble det gjort endringer i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læreplanen i kroppsøving ble utviklet med utgangspunkt i føringene som ble gitt i St.meld. nr. 30 (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003-2004; Utdanningsdirektoratet, 2015). Endringene omhandlet både revidert formål med faget, endringer i hovedområder, samt fagets kompetansemål. Det ble også gjort endringer på detaljnivå, der både innsats og forutsetninger blir spesifisert. *Formålet* med faget sier noe om hvordan elever og lærere skal jobbe med kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Her blir bevegelse og fysisk aktivitet nevnt som hovedelementer for å fremme god helse. Både organisert aktivitet, fri aktivitet og eksperimentering står sentralt i aktivitetsområder og fair play, som handler om samarbeid, respekt og det å gjøre hverandre gode, blir i 2012-revideringen presentert (Utdanningsdirektoratet, 2015). Det ble også gjort endringer på *hovedområdene*, der «idrettsaktivitet og dans» ble endret til «idrettsaktivitet», som nå i større grad synliggjorde progresjon mellom trinnene enn tidligere. Det ble også foretatt endringer i læreplanens *kompetansemål*, som skulle bli tydeligere for å sikre progresjon mellom de ulike nivåene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Spiralprinsippet, som innebærer at kompetansemålene bygger på hverandre, skulle også bli klarere. Dette skulle føre til at aktiviteter i større grad ble gjentatt i mer avanserte former etter hvert som elevene ble eldre, som igjen skulle føre til kompetanseøkning. Samarbeid og fair play ble også inkludert i kompetansemålene, og skulle tydelig inngå i vurderingsgrunnlaget i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Innsats som grunnlag for vurdering, som både har vært inne og ute av læreplanen i kroppsøving, skulle også med denne revideringen igjen inn i faget. Uavhengig av elevens

prestasjoner, kunne innsatsfaktoren bidra til motivasjon for elevene til å yte maksimalt i timene (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). Innsats ble med 2012-revideringen beskrevet slik: «innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet» (Utdanningsdirektoratet, 2015). I tillegg til dette, skal eleven samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget. De elevene som øver, selv om det ikke gir resultater i prestasjons- eller ferdighetsutvikling skal anerkjennes for dette. Til slutt blir det presisert i revideringen at ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, kan elever med lav kompetanse likevel ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget. Dette også til tross for forutsetninger som gjør det vanskelig å oppnå høy måloppnåelse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Om forutsetninger, gjøres det også endringer. I 2012-revideringen står det at det ikke lenger er fastsatt i forskriften at elevenes forutsetninger skal vektlegges. Det står likevel også at elevenes individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene. Forutsetninger skal dermed ikke trekkes inn i vurderingen, med unntak av kompetansemål som er knyttet til holdningene til eleven eller elevenes forutsetninger. Det står også presisert at forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene, og at forutsetninger vil trekkes inn i vurderingen hvis det er en del av kompetansemålet (Utdanningsdirektoratet, 2015; NOU 2014:7).

I tillegg til 2012-revideringen, ble det i 2015 gjort noen små endringer med blant annet formålet og kompetansemål på svømmedyktighet. (Utdanningsdirektoratet, 2015). I 2020 ble det derimot gjort store endringer, gjennom innføringen av nye læreplaner i Kunnskapsløftet, nå Kunnskapsløftet 2020 [LK20]. Dette er læreplanene som gjelder i dag, eksklusiv Vg3, som tar i bruk de nye læreplanene skoleåret 2022-23 (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Prosessen med å utvikle og innføre de nye læreplanene blir kalt Fagfornyelsen. Det nye læreplanverket kommer med ny overordnet del, som erstatter generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen. Læreplanstrukturen er også ny, og er delt inn i tre deler. «Om faget» innebærer fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter. I tillegg inneholder den nye strukturen «kompetansemål og vurdering» og «vurderingsordning» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Kompetansen elevene skal kunne eller mestre er fortsatt styrt av kompetansemål, men *kompetansebegrepet* er fornyet: «Kompetanse er 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, 2019a). Da det tidligere i større grad handlet om evnen til å løse komplekse utfordringer, dreier det seg nå i større grad

om å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter, som videre kan føre til mestring (Utdanningsdirektoratet, 2015, 2019a). Til slutt er «dybdelæring» et begrep som har kommet inn i læreplanen. Det blir beskrevet som evnen til å reflektere over egen læring gjennom å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger. I tillegg skal «opplæringens verdigrunnlag prege dybdelæringsprosesser slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft og evnen til refleksjon og kritisk tenkning og til å foreta etiske vurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Kroppsøvfaget skal i større grad enn tidligere legge til rette for at elevene skal kunne utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Faget legger i tillegg større grad vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving enn tidligere, både gjennom innhold og arbeidsform. Kroppsøvfaget som et idrettsrettet fag er dessuten mindre fremtredende, selv om idrettsperspektivet fortsatt er ivaretatt gjennom at idrettsaktiviteter fortsatt inngår som en sentral del av begrepet bevegelsesaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Faget skal også bidra til at elevene utvikler en forståelse om at alle elever er ulike med ulike forutsetninger og utgangspunkt. Med det inkluderer også det å anerkjenne disse forskjellene ved å inkludere alle (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Elevene skal til slutt erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og fremme læring hos seg selv og andre. Elevenes innsats er derfor fortsatt en viktig del av den faglige kompetansen, som nå i større grad er integrert i kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

## **2.2 Hvordan ser kroppsøvfaget ut?**

Goodlad et al., (1979) tar opp problematikken knyttet til læreplanutvikling og gapet mellom teori og praksis, der de beskriver at læreplaner er et produkt av *intensjoner*, i en dragkamp mellom politikere, forskere og lærere. Det har i kjølvannet av LK06, blitt gjort en rekke evalueringer av læreplanverket som kom i 2006. NOU (2014:7) rapporterer at både skoleeiere, skoleledere og lærere har vært positive til kompetansemål i læreplanene. Likevel ble det uttrykt misnøye rundt mangel på støtte fra nasjonalt nivå til å implementere de nye læreplanene. Analyser av utvalgte læreplaner viste også at kompetansemålene i varierende grad ga tydelige nok beskrivelser av hva elevene faktisk skulle mestre på de ulike trinnene. Videre ble en del kompetansemål beskrevet som for omfattende, og det ble også rapportert om at det var mål som inneholdt for mange elementer. Selv om rapporten også viser at

planleggings- og utviklingsarbeidet knyttet til LK06, har bidratt til økt læreplanforståelse hos en del skoler og skoleeiere, førte misnøyen videre til utarbeidelsen av styringsdokumentet til NOU (2015:8), *fremtidens skole*, der hensikten var å se på hva elevene ville ha behov for å lære i skolen i et perspektiv på 20-30 år. Dette oppfordret videre til en fagfornyelse i alle fag, der det å kunne lære, kommunisere og samhandle var viktige elementer for å kunne utforske og skape med en fagspesifikk kompetanse.

I kroppsøvingssammenheng kan det være interessant å se på hva kroppsøvingfaget *skal* være mot hva det *faktisk* er. Internasjonal forskning viser at endringer på læreplannivå i kroppsøving har liten effekt på undervisningspraksis i faget (Arnesen et al., 2013). Flere elementer blir trukket frem som potensielle forklaringer for dette, blant annet at reformene bryter med praksisteorien til lærerne. Læreplaner som har blitt opplevd som «ovenfra og ned» har heller ikke hatt en gunstig effekt på kroppsøvingslæreres endringsvilje (Arnesen et al., 2013). Som ledende på internasjonal kroppsøvingforskning, har David Kirk (2010) gjennom sin bok *Physical Education Futures*, stilt spørsmål ved kroppsøvingfagets utvikling og omtaler det som et fag i krise. Stolz & Kirk (2015) beskriver også problematikken med det store gapet mellom teori og praksis, der det er en betydelig forskjell mellom hvordan kroppsøvingfaget *faktisk* praktiseres og styringsdokumenter som sier noe om hva faget *skal* være. Kirk (2010) poengterer gjennom sin bok, at kroppsøvingfaget i stor grad ser likt ut som det gjorde for 20-30 år siden og at faget blir drevet som ‘physical-education-as-sport-techniques’, eller tillæring av grunnleggende teknikker fra ulike idretter (Stolz & Kirk, 2015; Moen, 2011).

I internasjonal litteratur blir ofte fysisk aktivitet, skoleidrett og kroppsøving sett på som ett felles skolefaglig område, som videre kan ha innvirkning på hva som oppfattes som relevant forskning på kroppsøving også i norsk sammenheng (Løndal et al., 2021). Det har likevel også blitt identifisert positive elementer for endringsprosesser. En formidling av en felles visjon fører både til at skoler og lærere føler seg ansvarlig for en kontinuerlig faglig utvikling, samarbeid med kolleger og at man har tilegnet seg ny kunnskap med støtte fra rektor (Arnesen et al., 2013). Anvendelse i kroppsøvingfeltet understreker viktigheten av et kontinuerlig og dynamisk samspill mellom forskning og praksis. Med nye læreplaner, kommer nye kunnskapsforståelser og ny forskning som bryter barrierer mellom teori og praksis, som vil være avgjørende for hvordan fremtidig kroppsøvingforskning bør se ut (Løndal et al., 2021).

Det har i tillegg til dette, blitt gjort evalueringer av kroppsøvningsfaget i Norge etter innføringen av LK06. Norges idrettshøgskole (2015) har gjennom et tekstinnspill til Ludvigsen-utvalget, som arbeidet med fornyelsen av Kunnskapsløftet, vist til at realiseringen av læreplanverket har vært utfordrende, både i lys av lærerens kompetanse og undervisningspraksis. Det blir foreslått en læreplan som i større grad inkluderer dybdeløring og bevegelseskultur, der kroppslig læring er sentralt, snarere enn teknikktraining gjennom idrettsaktiviteter. Kroppslig læring i kroppsøvningsfaget blir beskrevet som en måte å ha kunnskap på. Gapet mellom teori og praksis poengteres også, der det tydelig blir argumentert for at det er forskjell på å være *i* bevegelse og det å snakke *om* bevegelse. *Bevegelse* må derfor stå sentralt og dybdeløring i kroppsøvningsfaget innebærer dermed erfaringer om at bevegelse har egenverdi og kan oppleves meningsfullt. Bevegelse må i større grad bli verdifullt for elevene, som også innbefatter det å bli kjent med egne kroppslige reaksjoner, impulser og forutsetninger (Norges idrettshøgskole, 2015).

Med 2012-revideringen skulle elevenes forutsetninger være en del av vurderingen av faget der dette var relevant ut fra kompetansemålene (NOU, 2014:7). Dagens læreplan i kroppsøving (LK20) har som mål å stimulere til livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger (2020a). I kompetansemålene etter 10. trinn, står det også at elevene skal «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Forutsetninger er dermed et ord som har vært under endring i læreplanutviklingen. Ordet blir stadig nevnt, også i dagens læreplan i kroppsøving, som indikerer at alle elever skal kunne bevege seg og være inkluderende i kroppsøvningsundervisningen uavhengig av forutsetninger.

Innsats er også et ord som står sentralt i læreplanen i kroppsøving, som er det eneste faget som har dette som en del av vurderingen (NOU, 2014:7). I tillegg, står det i dagens læreplan (LK20) under kroppsøvningsfagets relevans og sentrale verdier, at innsatsen også er en del av elevenes kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Dette innebærer at elevene «prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). NOU (2014:7) viser at skoler i kjølvannet av 2012-revideringen hadde ulike oppfatninger på hva kompetanse i kroppsøving er. De viser til studier som sier at det i hovedsak var elevenes prestasjoner som ble vektlagt når lærerne skulle sette standpunkt karakterer, men at innsatsen også ble vektlagt for elever med svakere prestasjoner.

Elevene viser kompetanse i kroppsøving på 8., 9., og 10. trinn også gjennom «å trene på og bruke kunnskaper og ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner, bruke egne ferdigheter og kunnskaper for at andre også skal få fremgang i faget, og anerkjenne ulikheter mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). *Ferdighet* blir dermed også beskrevet ved flere anledninger i dagens læreplan, som indikerer at utvikling av ferdigheter og å bruke egne ferdigheter til å gjøre andre gode er en sentral del av kompetansen til elevene i kroppsøvingsfaget. Forskning (Ommundsen, 2013) viser at motorisk læring og ferdighet gjennom arbeidsmåter som samtidig utvikler kroppsbevissthet, er en viktig del av personlighetsutvikling i skolen. Kroppslig bevissthet, selvrefleksjon og evne til å beherske fysisk-motoriske aktiviteter kan dermed bli sett på som en sentral del av elevenes allmenndanning. Ferdighet er dermed en viktig del av både utvikling og kroppsbevissthet i kroppsøvingsfaget.

### 3.0 Teoretisk perspektiv

I denne delen vil jeg presentere relevant teori knyttet til oppgavens problemstilling. Mitt teoretiske grunnlag er primært basert på den franske sosiologen Pierre Bourdieu og hans sosiale teorier, samt den britiske professoren John Evans sitt arbeid med begrepet 'ability'. Jeg vil derfor først starte med å presentere disse. Deretter vil jeg se nærmere på Bourdieus begreper om *habitus*, *kapital*, *felt* og *doxa*, før jeg går over på 'ability', eller *evner*, der jeg forsøker å operasjonalisere begrepet og gjøre det tilgjengelig for videre utforskning.

Jeg har valgt å bruke Bourdieus teorier om *habitus* fordi det kan være med på å gi en forståelse på kroppslig utgangspunkt som henger tett sammen med evner og hvorfor mennesker handler som de gjør i ulike situasjoner. *Kapitalbegrepet* er interessant for min problemstilling, fordi det viser at adgang til makt er med på å bestemme posisjoner i menneskers sosiale liv, som gjør begrepet sosialt betinget. Tilgang til *fysisk kapital* kan blant annet være avgjørende for utvikling og verdisetting av evner i kroppsøvningsfaget. Bourdieus teorier om *felt* og *doxa* kan også være til hjelp med å danne en forståelse av sosiale spill og spillenes premisser. Her kan også evner definere innpass og deltakelse i de sosiale arenaene. Sett i et sosiokulturelt perspektiv, kan alle disse begrepene brukes som et teoretisk utgangspunkt i søken mot en videre forståelse av fenomenet *evner*. Til slutt har jeg hovedsakelig valgt å bruke Evans sitt arbeid med 'ability' fordi det er teori som på en meget god måte bryter opp, definerer, diskuterer og kobler begrepet til Bourdieus teorier. Dette vil være et solid utgangspunkt for videre diskusjoner i denne oppgaven.

### 3.1 Pierre Bourdieu og John Evans

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog som brukte mye av sin tid til å utarbeide sosiale teorier og ga gjennom sin praksis konseptuelle verktøy som kan være med på å synliggjøre strukturer som former samfunn og deres interaksjon med den enkelte person (lisahunter et al., 2015). Bourdieu ble født i 1930, som sønn av en postmester i landsbygda Denguin, sørvest i Frankrike, der den største delen av befolkningen var landarbeidere (lisahunter et al., 2015; Wilken, 2008). Han var landsbyguttens som klarte seg i utdanningssystemet og utviklet tidlig kunnskap om det franske samfunnet og hvilke sosiale konstruksjoner som fantes. Han baserer mye av sitt arbeid på blant annet Edmund Husserl, Marcel Mauss, Maurice Merleau-Ponty, Karl Marx og Max Weber og bruker i stor grad *kroppen* som utgangspunkt for sosial teori (lisahunter et al., 2015). Den britiske professoren John Evans har forsket mye på fenomenet



‘ability’ og har ved en rekke anledninger brukt Pierre Bourdieus teorier om habitus, kapital, felt og doxa som teoretisk rammeverk. Evans er professor i sosiologi for utdanning og kroppøving ved School of Sport Exercise and Health Sciences, og har skrevet flere bøker og artikler om ‘ability’, læreplaner, pedagogikk, identitet og kroppslighet i kroppøvingfaget (Loughborough University, u.å.).

### 3.2 Habitus

Wilken (2008) sier at Bourdieus begrep om *habitus* kan spores helt tilbake til Aristoteles’ hexis-begrep, og kan bli sett på som en slags syntese mellom sosiologene Norbert Elias sin psykologiske teori og Marcel Mauss sin teori om kroppslighet. Der Elias forbinder habitus med drifter og impulser som bestemmer smak og vaner, og relasjonen mellom individet og det sosiale, retter Mauss blikket mot det kroppslige og refererer til habitus som habituelle måter å bevege seg på; en slags internaliseringsprosess, som varierer både mellom individer, men også mellom samfunn. Bourdieus begrep kan videre bli sett på som et kulturbegrep, som refererer til menneskers mentale, kroppslige og sosiale forankring: «Habitusbegrepet forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i» (Wilken, 2008, s. 36). På denne måten viser Bourdieu at begrepet er interagerende, der ulike elementer gjensidig påvirker hverandre. Habitus utstyres dermed individet med en disposisjon, eller generaliserte kroppslige forståelser, for hvordan det oppfatter, forstår og handler i gitte situasjoner. Et sentralt element i habitusbegrepet er også at det forholder seg til hvordan kultur internaliseres i individer, som kan naturliggjøre deres forståelser, handlinger og valg (Wilken, 2008).

Habitus reflekterer i stor grad menneskers sosiale liv, og spesielt den tidlige sosialiseringen er viktig for dannelsen av individers disposisjoner. I barndommen skjer internaliseringsprosessene ofte ubevisst, og gjennom erfaring snarere enn gjennom læring. Forståelsen av hva som er rett og galt eller lett og vanskelig kommer dermed naturlig, gjerne fra de primære sosialiseringfeltene som skole og familie, uten at en tydelig læringsprosess ligger til grunn (Lisahunter et al., 2015; Wilken, 2008). Her argumenterer også Bourdieu for at habitus i større grad er en kroppstilstand enn en sinnstilstand, fordi disposisjonen i habitus er tilegnet, men at tilegnelsesprosessene ofte blir glemt. Den kroppslige forankringen gjør videre at det sosiale blir en del av kroppen, som videre vil ha betydning for individets disposisjon. Dette betyr at mennesker husker vel så mye med kroppen som med hodet (Wilken, 2008).

«Ryggmargkunnskap», kulturelle normer som ubevisst er tillært, som hvordan man sitter, snakker og står i ulike situasjoner, er dermed forankret i kroppen: «På den andre siden betyr det at kroppen formes av habitus, og at kroppen uttrykker habitus» (Wilken, 2008, s. 37). Det betyr at kroppslige faktorer som svette, kroppsholdning, vekt og livsstilssykdommer alle er en del av individets individuelle og kollektive habitus (Wilken, 2008).

En sentral dimensjon med habitus, er at den er individuell, kollektiv og samfunnsmessig på samme tid. Habitus er individuell fordi alle enkeltindivider har sine unike historier og handlinger reflekterer ofte tidlige erfaringer. Den er også kollektiv fordi den kommer til syne i et sosialt miljø, som ofte blir karakterisert som en form for felles forståelse. Videre vil de kollektive faktorene lage rammer og gjøre det individuelle forståelig i sosiale sammenhenger. Til slutt er habitus samfunnsmessig fordi den får oss til å akseptere ulikheter i samfunnet, der de ulike disposisjonene i hver enkelt habitus bekreftes og reproduseres (Wilken, 2008; Shilling, 2012). Videre vil sosiale skiller tydeliggjøres gjennom habitus og mennesker som vokser opp i like sosiale miljøer, vil utvikle lik habitus. Dette forsterker den sosiale reproduksjonen, og gjør habitus klassespesifikk (Shilling, 2012).

Ifølge Shilling (2012) handler Pierre Bourdieus teori om sosial reproduksjon om at kroppen er et resultat av sosiale klasseskiller. Bourdieu mener at det er en tydelig sammenheng mellom sosial status og kroppslig utvikling, som videre vil gjenspeile status, og beskriver begrepet habitus som kroppens sosiale historie og forankring: «The *habitus* is formed in the context of people's social location and is a socially constituted system of cognitive and motivating structures providing individuals with class-dependent, predisposed ways of relating to and categorizing familiar and novel situations» (Shilling, 2012, s. 137). Gjennom habitus og sosiale systemer av kognitive strukturer, gis det dermed klasseavhengige måter å forholde seg til kjente og ukjente situasjoner på. Dette kan både vise seg gjennom måter man arbeider med kroppen sin på, men også som nevnt tidligere, hvordan man snakker og beveger seg på i det daglige (Shilling, 2012; lisahunter et al., 2015).

Til slutt vil det være verdifullt å presisere at habitus stadig er i endring. Kropper blir aldri ferdig utviklet, fordi man hele tiden blir påvirket av både sosiale og kulturelle prosesser, som gjør at habitus kan endres av ytre omstendigheter. Disse endringene skjer likevel ikke automatisk, og det krever både en sosial forankring og en individuell aksept av de eventuelt nye omgivelsene. Forandring av habitus kan dermed medføre vanskeligheter for individer

som opplever brudd mellom deres primære og sekundære erfaringer. Dette kan eksemplifiseres med flyktninger, innvandrerbarn eller alvorlig syke, som lever i en sosial virkelighet som er i utakt med den personlige habitusen (Shilling, 2012).

For å oppsummere Bourdieus habitusbegrep, kan vi si at kropper er uferdige og stadig under utvikling, formet gjennom sosial praksis, som igjen reproducerer klasseskiller. Dette foreviger de ulike forholdene som sosiale grupper har til kroppene sine og er sentrale for hvilke valg man tar i det sosiale livet (Shilling, 2012). Vi kan også si at Bourdieus (1980/1990) habitusbegrep kan bli sett på som en slags kroppslig historie: «The *habitus* - embodied history, internalized as a second nature and so forgotten as history - is the active presence of the whole past of which it is the product» (Iisahunter et al., 2015, s. 11). Bourdieu viser med dette at individets kroppslige historie er den aktive tilstedeværelsen av hele fortiden som den er produktet av. Dermed både formes og uttrykker altså kroppen habitus (Wilken, 2008). Dette vil igjen ha tydelige konsekvenser for produksjonen av kapital, og spesielt fysisk kapital (Shilling, 2012).

### **3.3 Kapital**

Bourdieu baserer sitt begrep om *kapital* på Karl Marx sin teori om at adgang til makt bestemmes av adgang til materiell kapital (Wilken, 2008). Besittelse og tilgang på kapital vil avgjøre hvilket miljø individer lever i, som ligger til grunn for de sosiale skillene i samfunnet. Da Marx i størst grad vektla *økonomisk kapital*; materiell tilgang, inkluderte Bourdieu i tillegg *kulturell kapital*, som utdanning, kunnskap og kompetanse og *sosial kapital*, som nettverk og forbindelser, i sin sosiokulturelle teori om klasse (Bourdieu, 1986; Beasley-Murray, 2000; Wilken, 2008). Bourdieu snakker også om *verdisettingskultur* og *fysisk kapital*, symbolske former for status, som viktige elementer i helhetsforståelsen av begrepet (Shilling, 2012). Til slutt omtaler Bourdieu *symbolsk kapital* som en type ukjent kapital som reflekterer evnen til å utnytte og omsette kapital til andre former (Wilken, 2008).

#### **3.3.1 Økonomisk, kulturell- og sosial kapital**

Bourdieu (1986) mener det er umulig å redegjøre for strukturen og funksjonen til den sosiale verden uten å se det i tilknytning til kapital og dens former. *Økonomisk kapital* kan bli sett på som velstand som direkte kan konverteres i form av penger og som kommer til syne gjennom materiell, for eksempel i form av eiendom og rettigheter (Bourdieu, 1986; Iisahunter et al.,

2015; Wilken, 2008). Dette kan for eksempel være klær eller utstyr som elever har tilgang på, gjennom familiens ressurser (Wilken, 2008).

Bourdieu deler i sitt arbeid *kulturell kapital* inn i tre ulike former; en kroppslig forfatning, en objektiv forfatning og en institusjonalisert forfatning (1986). Bourdieu sier at de fleste egenskapene til kulturell kapital kan knyttes til *kroppen* og *kroppsliggjøring*. Videre sier han at generering av kapital forutsetter innsats over tid og personlig investering i kroppen. Denne tidsbruken man kan bruke til å investere i kroppsliggjøring, avhenger av tiden familien kan stille til rådighet. Individet må altså selv legge ned innsats for å bli eksponert for en fysisk kultur som man kan dra nytte av, men som vil avhenge av familiens tid og ressurser, som videre vil definere hvilken sosial klasse man tilhører (Bourdieu, 1986). Bourdieu beskriver videre at denne kroppslige kapitalen er forkledd gjennom et biologisk aspekt, som er gjenstand for arvelig overføring, som videre fører til sosial reproduksjon av klasse. Det vil si at kroppslig kapital kan overføres fra generasjon til generasjon, som igjen vil gjøre at man reproducerer sosiale forskjeller. Den kroppslige kapitalen vil til slutt vises gjennom ulikhet av økonomiske og kulturelle midler som kommer til syne ved muligheten til å gi barna sine utdanning utover det som er minimum nødvendig for reproduksjon av arbeidskraft. *Den objektive forfatningen* kommer til syne gjennom materielle gjenstander som malerier, instrumenter og lignende (Bourdieu, 1986). Bourdieu eksemplifiserer med et maleri som kan overføres til økonomisk kapital, og har en verdifull betydning gjennom en kapitalform som er forkledd og tilsynelatende usynlig. Dermed kan de kulturelle godene tilegnes både materielt, som forutsetter økonomisk kapital, og symbolsk, som forutsetter kulturell kapital. Bourdieu (1986) snakker videre om den symbolske verdien av kulturell kapital, og sier at for å tilegne seg verdifull kapital, må man bruke den med spesifikke formål og ha tilgang til kroppslig kapital, som videre vil føre til status og makt i ulike felt. *Den institusjonaliserte forfatningen* handler om objektiviseringen av kulturell kapital i form av akademiske kvalifikasjoner. Denne forfatningen kan være interessant, fordi den også er relevant i skolesammenheng og i tilknytning til kroppsøvningsfaget. Det er denne objektiviseringen som skiller kapitalen til den selvlærte personen og kapitalen til personer i høyklassesamfunn (Bourdieu, 1986).

Til slutt beskriver Bourdieu (1986) *sosial kapital* som summen av de ressursene som er knyttet til sosiale nettverk, gjennom gjensidig bekjentskap og anerkjennelse. Deltakerne i dette sosiale medlemskapet, gir alle støtte til den kollektivt eide kapitalen, som gir dem makt i ulike felt. Hvor mye sosial kapital man besitter, avhenger av størrelsen på

nettverksforbindelser og volumet av kapital, som igjen kan være økonomisk eller kulturell. Det er produktet av endeløs innsats i et felt som markerer de øyeblikkene som er nødvendige for å produsere og reprodusere varige og nyttige relasjoner som kan sikre symbolsk fortjeneste (Bourdieu, 1986). Med andre ord, er det sosiale nettverket et produkt av investeringsstrategier, individuelle eller kollektive, bevisste eller ubevisste, rettet mot å etablere sosiale relasjoner som man videre kan anvende på arbeidsplassen eller på skolen. Reproduksjonen av sosial kapital forventer innsats, anerkjennelse og bekreftelse (Bourdieu, 1986) Til slutt poengterer Bourdieu fordelene med høy besittelse av sosial kapital:

Because the social capital accruing from a relationship is that much greater to the extent that the person who is the object of it is richly endowed with capital (mainly social, but also cultural and even economic capital), the possessors of an inherited social capital, symbolized by a great name, are able to transform all circumstantial relationships into lasting connections. They are sought after for their social capital and, because they are well known, are worthy of being known (“I know him well”); they do not need to “make the acquaintance” of all their “acquaintances”; they are known to more people than they know, and their work of sociability, when it is exerted, is highly productive. (Bourdieu, 1986, s. 23)

Med dette viser Bourdieu (1986) at de med høy sosial kapital kan omgjøre alle sine omstendigheter til varige forbindelser, som blir ettertraktet i sosiale felt. Videre vil det være av interesse i kroppøvingssammenheng å se nærmere på den fysiske delen av Bourdieus kapitalbegrep.

### **3.3.2 Fysisk kapital**

Bourdieus teorier om sosial reproduksjon tar utgangspunkt i at den sosiale kroppen uttrykker sosiale forskjeller. *Fysisk kapital* består av makt, status og symboler som kan gjenspeile tilgang på ressurser. Bourdieu definerer *produksjonen* av fysisk kapital slik: «The production of physical capital refers to the development of bodies in ways recognized as possessing value in social fields» (Shilling, 2012, s. 135). Individets fysiske kapital besitter dermed en verdi i ulike sosiale felt. Videre vil ulike sosiale klasser utvikle ulike opplevelser *av*, og arbeid *på* kroppene sine, som resulterer i ulike kroppslige forståelser. Dette gjør begrepet *klassespesifikt*. Bourdieu forteller videre at *omgjøringen* av fysisk kapital refererer til kroppens *bytteverdi*: «... the conversion of physical capital refers to the translation of bodily

participation in work, leisure and other fields into contrasting resources» (Shilling, 2012, s. 135). Kroppslig deltakelse i ulike sosiale felt, vil dermed ha bytteverdi, for eksempel i form av økonomisk, kulturell eller sosial kapital.

### **Omgjøring og produksjon av fysisk kapital**

Bytteverdi, eller omgjøring av fysisk kapital er altså et viktig element i Bourdieus (1986) teorier. De fleste mennesker har ofte hovedområder der de besitter mye kapital. Denne kapitalen kan med fordel omgjøres til annen form for kapital. Høy fysisk kapital kan for eksempel omdannes til sosial kapital, vist med gode karakterer i kroppsøvningsfaget. Dette kan igjen omgjøres til økonomisk kapital, hvis denne personen skulle bli en idrettsutøver og leve av den høye kroppslige kapitalen (Bourdieu, 1986; Shilling, 2012; Wilken, 2008). Denne muligheten til å veksle kapital, er det som skaper dynamikken i sosiale systemer og det handler om relevans og evnen til å gjøre sin kapital nyttig. Her vil også individets habitus spille inn, som kan være med på å avgjøre vekslingsmulighetene (Wilken, 2008). Økonomisk kapital, som kommer til uttrykk gjennom for eksempel utstyr i kroppsøvningsundervisningen, kan bli omgjort til sosial kapital gjennom aksept og verdisettingskultur som harmonerer med de sosiale reglene, ofte ubevisst strukturert av deltakerne i ulike sosiale felt (Wilken, 2008). Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapitlet.

Bourdieu (1986) sier videre at denne bytteverdien er sosialt betinget og argumenterer for at noen kropper og sosiale klasser besitter mindre bytteverdi enn andre. Bourdieu (1978) eksemplifiserer med at arbeiderklassekropper innehar en mindre bytteverdi enn den dominerende klassen (Shilling, 2012). Det betyr likevel ikke at arbeiderklassekropper ikke har muligheten til å omgjøre en kapitalform til en annen. På samme måte som et individ fra den dominerende klassen med god økonomisk kapital, uttrykt gjennom utstyr kan omgjøre økonomisk til sosial kapital, kan også arbeiderklassens instrumentelle tilnærming til kropp medføre omgjøringsverdi fra fysisk til for eksempel økonomisk kapital, som også her kunne resultert i en idrettskarriere, selv om dette likevel er begrenset. Det er en svært liten andel som vil evne å omgjøre denne kapitalen til å kunne tjene til livets opphold. For det andre kan tiden middelklassebarn bruker på idrett, påvirke de akademiske kvalifikasjonene på skolen (Shilling, 2012). Det har også blitt gjort både eldre og nyere forskning (Carrington, 1982; Eitle & Eitle, 2002) på hvordan svarte arbeiderklassebarn blir diskriminert med oppfatninger om at de besitter et slags naturlig talent i møtet med sport. På denne måten kan sosial klasse

være med på å uforholdsmessig definere unge menneskers møte med idrett, der de mindre privilegerte samfunnsgruppene kommer dårligst ut (Shilling, 2012).

Til slutt dannes det ifølge Bourdieu, basert på hvilken klasse man hører til, ulike forhold til kropp og produksjon av fysisk kapital (Shilling, 2012). Arbeiderklassen har historisk sett hatt en tradisjon for å utvikle et instrumentelt forhold til kroppen, ettersom de har liten fritid og mange jobber fysisk med kroppen. Spesielt arbeiderklassekvinner har i enda større grad enn menn hatt en tendens til å utvikle et instrumentelt forhold til kropp, der tid til sport og aktiviteter har måttet vike til fordel for konkrete kroppslige arbeidsoppgaver. Generelt sett, vil arbeiderklassens kropper ofte være av instrumentell verdi, der kroppen skal utvikles til å kunne fungere til funksjonelt arbeid (Shilling, 2012). For den dominante klassen, vil kroppen i større grad oppleves som et prosjekt. Disse menneskene har mer tid og ressurser til å behandle kroppen som er *forventet* av dem gjennom en sosialkonstruktivistisk verden: «The privileged tend not to be concerned with producing a large, strong body, but prefer a slim body better suited to a world in which economic practice is constituted more strongly by the presentation of the self» (Shilling, 2012, s. 139). Vi kan dermed forstå at den kroppslige fysiske kapitalen formes av økonomisk kapital, gjennom forventninger om hvordan en kropp skal se ut. Bourdieus hovedpoeng er dermed at ulik sosial klasse produserer ulike kropper (Shilling, 2012).

### 3.3.3 Symbolsk kapital

Bourdieu (1986) omtaler begrepet *symbolsk kapital* som en slags forkledd kapital som ikke nødvendigvis legges merke til, og som refererer til evnen til å omsette en kapitalform til en annen, for eksempel gjennom moral, popularitet og ære. Dette kan illustreres gjennom at overklassen eksempelvis donerer penger til veldedighet. På denne måten konverterer de sin økonomiske kapital til en slags moralsk, eller symbolsk kapital (Bourdieu, 1986; Wilken, 2008). Verdisettingskulturen i ulike diskurser kan også fungere som symbolsk kapital, for eksempel verdien som blir gitt til utstyr i kroppsøvningsundervisningen (Bourdieu, 1986; Wilken, 2008). Dette gjør symbolsk kapital, sammen med de andre kapitalformene sosialt betinget, der klasseforhold ligger til grunn for produksjonen av kapital:

The class condition that social statistics captures through different material indicators of the position in the relations of production, or, more precisely, of the capacities for material appropriation of the instruments of material or cultural production (economic

capital), and for the capacities for symbolic appropriation of these instruments (cultural capital), determines, directly and indirectly, through the position it receives from collective classifications, the representations that each agent forms of his or her position and her strategies of 'presentation of self' (as Goffman says), that is, the staging of his position that she deploys. (Bourdieu & Wacquant, 2013, s. 295)

Symbolsk kapital brukes dermed av mennesker til å endre og manipulere situasjoner gjennom posisjonen de får fra kollektive klassifiseringer og verdisetting (Bourdieu & Wacquant, 2013). Denne verdisettingen er avgjørende for individets posisjon i ulike situasjoner, og er stadig i endring. Hver diskurs krever ulike egenskaper; i kunstfeltet vil kreativitet og innovasjon stå høyt i kurs, mens i idretten blir ferdigheter og evnen til å vinne gitt mest verdi. På denne måten må mennesker tilpasse seg ulike situasjoner, i kampen for posisjonering i ulike diskurser, eller felt (Shilling, 2012).

### **3.4 Felt og doxa**

Bourdieu beskriver *felt* som de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor, med sine egne objektive strukturer, regler, posisjoner, verdisetting og væremåter (Iisahunter et al., 2015). Han beskriver videre feltbegrepet som sosiale arenaer der det foregår kamper om innflytelse og kapital innenfor spesifikke områder. Feltbegrepet er dermed nært knyttet til Bourdieus kapitalbegrep, der ulike kamper om kapital skjer innenfor rammen av et sosialt system. Hvilken rolle man har, og på hvilken måte man bidrar i feltet, vil være avgjørende for innpass og deltakelse. Videre skapes og bestemmes feltet av de ulike sosiale posisjoneringene som finnes og handlingene til både enkeltindividene og det kollektive. Disse posisjonene vil definere hvilken type makt deltakerne kan utøve i feltet, der de med mye makt, gjerne gjennom kapital, vil ha en bedre posisjon til å legitimere og dyrke sin posisjon (Iisahunter et al., 2015; Wilken, 2008). Dette gjør begrepet sosiokulturelt, der alle felt består av mennesker som dominerer og mennesker som blir dominert. Disse ulikhetene er også grunnen for at mennesker og grupper i ulike felt kjemper for sin posisjon og muligheten til å omgjøre en kapitalform til en annen (Iisahunter et al., 2015; Shilling, 2012).

Der Bourdieu beskriver felt som ulike sosiale arenaer med sine respektive spilleregler, omtaler han *doxa* som en slags aksept av spillets premisser:



Because the *practical logic* is produced by experience in the *field*, it gives one a tactic, taken-for-granted feel for the *field* and at the same time gives meaning - a *raison d'être* - for the logic underpinning the *practices* of the *field*. (Iisahunter et al., 2015, s. 16)

Premissene blir dermed produsert av erfaring i feltet, som vil gi en tatt for gitt-følelse, en slags rasjonalitet, som gir mening for feltets praksis og deltakerne som identifiserer seg med feltet (Iisahunter et al., 2015). Individets og det kollektivets fortrolighet med kulturelle tradisjoner som utvikles over tid, fører til en følelse av trygghet. Det er denne følelsen av trygghet og tilhørighet i feltet som fører til en tilstand av doxa (Iisahunter et al., 2015). Til slutt er verdisettingskulturen også sentral for deltakernes posisjon i feltet, som igjen henger sammen med kapital. Dersom det eksempelvis er en elev som ikke gir verdi til de samme tingene som det læreren gjør, kan dette føre til at denne eleven akkumulerer lite kapital, som videre vil føre til liten innflytelse på konstruksjonene av feltet (Hunter, 2004).

### 3.5 'Ability'

Jeg har primært benyttet meg av engelsk litteratur i utforskningen av 'ability'. Det har derfor vært betydningsfullt å jobbe med en tolkning av begrepet, som kan føre til en mer pragmatisk og virkelighetsnær forståelse av begrepet, spesielt i tilknytning til kroppsøvingfaget. I denne oppgaven har jeg oversatt begrepet 'ability' til *evner*. Hovedbegrunnelsen for dette, som jeg også vil snakke om senere i oppgaven, er at evner er kulturelt betinget og formes av en verdisettingskultur (Evans, 2004). *Ferdighet* kan også være en tolkning av 'ability'-begrepet, men siden ferdighet i større grad kan relateres til en mer statisk tilstand, vil jeg argumentere for at evner er en mer passende definisjon. Forskning (Gurholt & Jensen, 2007; Aasland et al., 2019; Croston & Hills, 2017; Morley & Bailey, 2006, Aasland, 2019) viser også at ferdighet stadig blir knyttet til noe idrettslig, som også vil vike fra min forståelse av hva som ligger i evner. Til slutt argumenterer Wright og Burrows (2006) for at 'ability' ikke bare er å utføre en spesifikk ferdighet, men at det heller er den kroppsliggjorte evnen til å utføre bevegelser, som igjen er forankret i kultur. Standal (2021) har også oversatt 'ability' til evner, som også har vært til hjelp for å forstå fenomenet i norsk kroppsøvingssammenheng. Jeg vil i denne delen primært bruke Evans' forskning på feltet (Evans, 2004; Evans & Davies, 2004; Evans & Penney, 2008; Fitz et al., 2006), med innslag av annen litteratur (Fitzgerald & Hay, 2015; Hay

& Macdonald, 2010; Wright & Burrows, 2006; Bird, 1994; Standal, 2021) for å danne meg en dypere forståelse av 'ability'.

### 3.5.1 Begrepsavklaring

Fitzgerald & Hay (2015) beskriver 'ability' som noe varig og iboende i oss. De sier, basert på Evans & Penny (2008) sin artikkel, at en prestasjonsrettet kultur har drevet 'ability'-begrepet mot et slags måleinstrument for å skille og definere elever etter hvilke evner de har, som både kan virke definerende og diskriminerende. Dette sier de at kommer tydelig frem i jakten på standardiserte vurderingsskjemaer, der målet er å gjenkjenne elevers iboende evner. Hay & Macdonald (2010) beskriver viktigheten av *forståelsen* av begrepet:

What cannot be understated is the significance that one's perspective on ability has on how the purpose of schools, the educability and achievement potential of students, the role of teachers, the curriculum that is offered, and the manner in which it is offered is viewed. (Hay & Macdonald, 2010, s. 1)

Forståelsen av 'ability' vil dermed være sentralt for hvordan skoler, lærere og elever presenterer og blir presentert undervisning på (Fitzgerald & Hay, 2015; Hay & Macdonald, 2010). I tillegg til dette, vil måten begrepet blir målt og gitt verdi til, ha innvirkning på hvordan lærere og medelever opplever sitt eget potensial i kroppsøvingfaget. Dette kan igjen ha betydning for hvordan elever ser på seg selv og sine sjanser til gode vurderinger i faget (Fitzgerald & Hay, 2015).

Videre er kroppen, med sin væremåte og sine handlinger, en sentral del av defineringen av 'ability'-begrepet. Verdisettingen av evner i kroppsøvingundervisningen underbygges med at kroppen blir sett på som et objekt, definert av gode ferdigheter, fin kroppsfasong og pent utseende (Fitzgerald & Hay, 2015). Ved å legitimere 'ability' gjennom disse egenskapene, skaper man en diskurs som sier at disse kroppene som er 'able', har potensiale til å fungere optimalt og sikre verdifull kapital. For de som derimot ikke passer disse beskrivelsene, kan kroppsøving knyttes til fremmedgjørende opplevelser. Disse kroppene som er 'less able', blir ikke verdsatt på samme måte, fordi de fortsetter å bli utsatt for normative antagelser om sine evner (Fitzgerald & Hay, 2015). Tanken om at noen er 'able' og noen 'less able', kan føre til en uheldig inndeling av de elevene som *kan* og de som *ikke kan*. Evans (2004) advarer mot en slik inndeling, og mener det legger til rette for å i større grad identifisere vinnere og tapere på

tidligst mulig tidspunkt. På denne måten legger skolene opp til å reproducere i stedet for å produsere 'ability', på bakgrunn av elevenes sosiale og økonomiske bakgrunn. Han mener også at 'ability' står i fare for å bli forstått som *talent* som noen elever har, mens andre ikke har. (Evans, 2004).

### **'Ability' som noe målbart**

Wright og Burrows (2006) viser til forskningslitteratur på 'ability'-feltet, der det er en tydelig konsensus om at 'ability' er en medfødt egenskap, som man kan bruke til sin fordel, der noen har bedre evner enn andre (Bird, 1994). Innenfor utdannings sosiologi, viser Wright og Burrows (2006) at forholdet mellom 'ability' og *prestasjon* er konstituert gjennom urettferdige sosiale relasjoner, som favoriserer noen og som videre er ugunstig for de som ikke har de kognitive evnene som er verdsatt i akademiske sammenhenger. De forklarer videre at inndeling og gruppering av elever basert på evner, der det tydelig finnes forskjeller, må utelukkende kobles til sosial klasse (Fitz et al., 2006). Selv om 'ability'-begrepet ofte relateres til kognitive egenskaper, vil det i kroppøvingssammenheng være interessant å se på de fysiske egenskapene, eller 'physical ability'. I kroppøving har 'ability' blitt tatt opp som en uproblematisk egenskap; en målbar og observerbar kapasitet som har blitt brukt til å skille elever basert på evner (Wright & Burrows, 2006). Videre vil det være aktuelt å se på begrepet i en fysisk forstand.

### **'Ability' som fysisk kapital**

Med hjelp av Bourdieus teorier om symbolsk kapital, undersøker Wright og Burrows (2006) videre den sosiale verdien til 'ability'. Kroppen har blitt en kilde til fysisk kapital, som har bytteverdi utover det som er forbundet med evnen til å utføre fysisk arbeid. I begrepet fysisk kapital ligger ikke bare kapasiteten til å bruke kroppen, men også arbeid *på* kroppen; en symbolsk verdi, som kommer til syne og uttrykkes gjennom utseende. Denne fysiske kapitalen kan i kroppøvingssammenheng knyttes til relasjonen mellom form og helse, der kroppens utseende ikke bare antas å være en indikator på bra helse, men også arbeidet som gjøres på kroppen. På denne måten kan 'ability' bli koblet til utseende, som blir en slags indikator på form og helse og evnen til kroppslig arbeid. Likevel kan det virke som at det i større grad handler om hva kroppen din *ser ut* til å klare, snarere enn hva den *faktisk* klarer (Wright & Burrows, 2006; Evans & Penney, 2008).

Men hva med elever som ikke innehar den fysiske kapitalen som er forventet, og som vil føre til gode evner, gjennom for eksempel 'dis-ability', eller funksjonsnedsettelse? Wright og Burrows (2006) poengterer at denne gruppen ikke har de samme fysiske forutsetningene som andre og har heller ikke lik mulighet til å omgjøre kapital, som vil gjøre at de med sitt fysiske utgangspunkt vil stille svakere enn andre grupper. Dette kan videre ha negative effekter, både sosialt og i form av lav selvtillit, som vil føre til en stigmatisert kropp. I kroppøvingssammenheng vil symbolsk verdi gjennom fysisk kapital være et viktig element for elevene. Derfor vil det være viktig for kroppøvlingslærere å reflektere rundt hvilke former for fysisk kapital vi ønsker å fremme, for hvem og hvilke effekter det har for sosiale relasjoner (Wright & Burrows, 2006).

### 3.5.2 Kulturelt betinget

Evans (2004) tar opp et annet viktig element i defineringen av 'ability'-begrepet. Som nevnt tidligere, omfatter habitusbegrepet til Bourdieu både aktive og tidligere erfaringer som former menneskers oppfatning, tanker, handlinger og sosial praksis, som videre er strukturert av sosial klasse, etnisitet og kjønn. For et barn som for eksempel har vokst opp i et hjem der basketball har stått høyt i kurs, vil det være naturlig at han eller hun utvikler kunnskap og kjærlighet for denne aktiviteten, og vil mest sannsynlig lære seg de viktige elementene som hører til. På denne måten poengterer Evans (2004) at habitus ikke bare er et sett av lærte kroppslige disposisjoner, men også kulturelt betinget, der endring er en del av forståelsen. Hvordan vi kommuniserer, går og spiser er alle kulturelle elementer som er forankret i handlinger og følelser, som er av kulturell verdi. Dette kan føre til en bytteverdi/overføringsverdi, som kan fungere som kapital. Dette kan resultere i at bestemte kroppsligheter kan bli gitt verdi, og blir dermed ønskelig. Dette kan videre bli beskrevet og opplevd som *evner*, kroppslige sosiale konstruksjoner, som blir meningsfulle og uunngåelig definert i relasjon til verdi og holdninger i et diskursivt felt (Evans, 2004).

Evans (2004) kobler 'ability'-begrepet også til Bourdieus begrep om felt, når han forklarer at det i krysningspunktet mellom klasse, rase, identitet og evner på den ene siden og familie, skole og media på den andre siden, ligger en forklaring på det sosiale rom. Med dette mener han at 'ability' ikke kan forstås uten referanser til en persons kjønn, etnisitet, alder og verdiene som ligger på tvers av bestemte felt. Evans (2004) viser til forskning (Evans & Davies, 2004) som sier at helseundervisning som vektlegger "kroppsförbedring" og perfeksjon, kan være med på å definere evner som streben etter å utvikle og endre kroppen sin

i dette feltet. Sosial klasse og kulturell bakgrunn vil dermed være avgjørende for om denne eleven i denne sammenhengen besitter evner eller ikke, og om de er villige til å forandre de. For noen vil dette være lett, mens for andre kan det være vanskelig og uforståelig og har ingen verdi, som for eksempel for et muslimsk barn der kroppsfokuset hjemme ikke samsvarer med disse beskrivelsene. Dette kan føre til at individer kan føle seg bundet til en slags norm om hvordan en kropp skal se ut eller etterstrebtes, som igjen kan føre til en dissonant kontekst, uforenlige med egne normer og verdier (Evans, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Wright og Burrows (2006) presenterer til slutt et oppklarende element i defineringen av 'ability'-begrepet; at det er foranderlig. Hvordan 'ability' eller evner blir forstått, har betydning for hvordan for eksempel kroppsøvningsundervisningen blir lagt opp og gjennomført, og kan bidra til å skille unge mennesker, basert på kjønn, rase og sosial klasse. Dette kan komme til syne gjennom at fysiske evner blir knyttet til ferdigheter i relasjon med organisert idrett, som favoriserer noen, der symbolsk kapital paradoksalt nok blir synlig, ved at visse evner implisitt står høyt i kurs. Til slutt linker Wright og Burrows (2006) 'ability' direkte til forståelsen av 'physical culture' gjennom bevegelse, verdier og atferdsmønstre. 'Ability' betyr derfor ikke bare å gjennomføre en spesifikk ferdighet eller en koreografert bevegelse, men også den kroppsliggjorte evnen til å utføre bevegelser som er forankret i bestemte kulturer og samfunn (Wright & Burrows, 2006). Dette gjør begrepet både sosialt og kulturelt, som er sentralt for å danne en forståelse av hva som ligger i begrepet.

### **3.5.3 Evner i læreplanen**

Selv om begrepet *evner* ikke aktivt blir brukt i læreplanen i kroppsøving, skal man gjennom tilpasset opplæring ta hensyn til elevenes *forutsetninger*. I læreplanen i kroppsøving under fagets relevans og sentrale verdier, står det følgende: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forutsetninger blir også tydelig vektlagt under kjerneelementer; deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter: «I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er dermed ikke bare lærerne som skal inkludere alle elever uavhengig av forutsetninger, men også elevene skal anerkjenne forskjeller og at man har ulike forutsetninger. Både lærere og elever må derfor reflektere over hvordan man verdsetter evner og forutsetninger i faget, da man ofte har en automatisk tanke

om hva gode evner er (Standal, 2021). Men hvordan skal vi tolke betydningen av evner og forutsetninger?

Standal (2021) bruker forskningen til Hay & Macdonald, (2010), når han viser at forutsetninger kan bli forstått og sett på som talent. Dette er en biologisk tilnærming til forutsetninger, der det kroppslige genetiske utgangspunktet er med på å definere hvem som har gode forutsetninger til å løpe fort og hvem som har gode forutsetninger til å hoppe høyt. Standal viser her til et viktig poeng som også skiller evner og forutsetninger: «I dette perspektivet vil ein seie at det er et skilje mellom evne og føresetnad på den måten at evne er det du klarer å gjere ut av føresetnadene dine» (Standal, 2021, s. 132). Det vil si at ut fra de forutsetningene man har, kan utvikle egenskaper gjennom innsats og øving (Standal, 2021). Standal (2021) presenterer videre et sosial-kognitivt perspektiv på 'ability', der elevenes oppfattelse av egne evner står sentralt. En avgjørende faktor for hvordan man leser begrepet, er om evner er noe som er gitt eller som kan utvikles og endres. Elevenes egen oppfattelse vil bli styrt av læringsmiljøet i kroppsoving og i hvilken grad kroppsovingslæreren kan stimulere elevene til å forstå sine egne og andres evner. Den tredje og siste tilnærmingen Standal (2021) tar opp, er et sosiologisk perspektiv, der verdisetting av evner og forutsetninger er i fokus. Som nevnt tidligere, snakker Evans (2004) om evner som talent; en fastsatt, individuell egenskap - de som *kan* og de som *ikke kan*. På denne måten blir evner et resultat av en sosiokulturell prosess, der oppfattelsen av begrepet blir et resultat av hva som verdsettes i kroppsovingsfaget. Ulik verdisetting av ulike aktiviteter vil derfor få en konsekvens for hvordan elevene oppfatter sine evner og faget i sin helhet (Evans, 2004).

## 4.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for metodevalg og for hvordan min undersøkelse har blitt gjennomført. Jeg vil først ta for meg *vitenskapelig tilnærming*, hvor jeg har tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv. Videre vil jeg begrunne valg av metode, der jeg har brukt en *kvalitativ metode* som egner seg godt til å analysere de sosiale fenomenene vi undersøker. Jeg har videre valgt å bruke intervjuer for innsamling av data, en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar både forsker og intervjudeltaker. Deretter vil jeg redegjøre for *forberedelsene* jeg har gjort, som inkluderer både studiens utvalg, intervjuguide, prøveintervju og gjennomføring av datainnsamling. Videre vil jeg ta for meg *bearbeiding og analyse*, der transkribering og analytisk tilnærming vil bli presentert, før jeg til slutt avslutter med å redegjøre for studiens *kvalitetskriterier*, med beskrivelser av både reliabilitet, validitet og overføring og til slutt *etiske retningslinjer*.

### 4.1 Vitenskapelig tilnærming

Som utgangspunkt for forståelsen vi utvikler, sier Thagaard (2018) at den vitenskapsteoretiske forankringen har en sentral betydning for hva vi søker informasjon om. Det vil derfor være et argument for å velge en vitenskapelig tilnærming til dette prosjektet, som et utgangspunkt for min videre forståelse av temaet jeg har valgt å undersøke. Thisted (2010) forklarer at *vitenskapelige paradigmer* er en betegnelse for teoretiske forutsetninger for de metodene vi tar i bruk for å utforske verden. Det finnes i hovedsak to forskjellige hovedtradisjoner innenfor vitenskapsfilosofien; forklarende, den naturvitenskapelige modellen, og fortolkende, den hermeneutiske modellen. I mitt prosjekt, vil det fortolkende paradigme passe godt som en vitenskapelig tilnærming, som retter fokus mot forståelse gjennom fortolkning av sammenhenger, i kraft av menneskelig aktivitet (Thisted, 2010). Innenfor det fortolkende paradigme, har jeg valgt å bruke en sosiokulturell tilnærming. Jeg har valgt å benytte meg av denne tilnærmingen fordi jeg ønsker å undersøke fenomenet evner gjennom tolkninger av deltakernes beskrivelser i lys av sosiale sammenhenger.

### 4.2 Kvalitativ metode

Med et utgangspunkt der jeg ønsker å undersøke forståelsen et utvalg lærere har, knyttet til et fenomen, har jeg valgt å bruke en kvalitativ metode som forskningsgrunnlag. Thagaard (2018) sier at kvalitative metoder som intervju og observasjon, gir et grunnlag for at vi kan utvikle en forståelse av sosiale fenomener, som kan føre til en dypere innsikt i hvordan personer

opplever og erfarer ulike situasjoner. Kvalitative metoder gir også muligheten til å analysere de sosiale fenomenene vi undersøker (Thagaard, 2018). Med denne studien ønsker jeg å undersøke hvilken forståelse kroppsøvlingslærere har om elevers evner i kroppsøvlingsfaget, og hvilke evner hos elever disse lærerne verdsetter, som gjør denne forskningsmetoden hensiktsmessig. I tillegg sier Thagaard (2018) at kvalitative metoder egner seg særlig til felt det har blitt gjort lite forskning på, for eksempel kulturelle fenomener. Slik jeg har gjort rede for i forrige kapittel, er evner eller 'ability' nettopp et kulturelt fenomen i stadig endring, der det finnes rom for mer forskning, spesielt i Norge, som dermed er med på å støtte min metodiske tilnærming (Evans, 2004). Til slutt påpeker Thagaard (2018) betydningen av fleksibilitet i kvalitativ forskning, der strategier kan endres underveis for å utvikle data i analysedelen. Prosessen rundt utviklingen av min problemstilling er et godt eksempel på dette, da den utviklet seg fra hvilke *ferdigheter* til hvilke *evner* som blir verdsatt av lærere i kroppsøvlingsfaget.

#### 4.2.1 Intervju

Forskningsintervju bygger på dagligdagse samtaler, i samspill mellom intervjueren og den intervjuede (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) beskriver det som *inter* (mellom) *view* (synspunkter), en utveksling av synspunkter mellom to personer om et tema som opptar dem begge. Thagaard (2018) sier at intervju kan være en relevant metodisk tilnærming hvis utviklingen av data skjer gjennom feltarbeid. Hun beskriver videre at kvalitative intervjuer kan gi innsikt i personers opplevelser, synspunkter og bevissthet, og kan fortelle om hvordan de forstår sine erfaringer av de sosiale fenomenene vi studerer. På denne måten kan personer plassere sine opplevelser i den sosiokulturelle konteksten de forholder seg til (Thagaard, 2018). Intervjudata som hentes inn, bør fortolkes i lys av disse sosiokulturelle rammene som de personene vi studerer forholder seg til. Det finnes flere valgmuligheter innenfor kvalitative forskningsmetoder, der de mest brukte er intervju og deltakende observasjon. Jeg har valgt å bruke intervjuer for innsamling av data, nettopp for å undersøke kroppsøvlingslæreres forståelse av evner, og hvilke evner de verdsetter hos elever i den sosiokulturelle rammen de forholder seg til. På denne måten kan deltakernes erfaringer og skildringer være med på å gi en økt bevissthet og forståelse til feltet (Thagaard, 2018).

Jeg har brukt en semistrukturert tilnærming til mine intervjuer, der temaene for prosjektet er bestemt på forhånd, men der rekkefølgen kan endres underveis. Denne intervjumetoden gjør at vi både kan følge med på intervjupersonens beskrivelser og erfaringer, samtidig som vi kan



sørge for at alle de planlagte temaene blir belyst i løpet av samtalen (Thagaard, 2018). Kvale & Brinkmann (2015) sier at et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Dette innebærer forståelse og tolkning av intervjupersonens livsverden og søker mening i de fenomenene som blir beskrevet: «Det semistrukturerte livsverdenintervjuet søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av de beskrevne fenomenene; det har en rekke temaer som skal dekkes, i tillegg til noen forslag til spørsmål» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 156). Det vil dermed være et argument for å benytte meg av denne tilnærmingen da jeg nettopp vil undersøke kroppsøvingslæreres *forståelser* av et fenomen.

### 4.3 Forberedelser

I denne delen vil jeg presentere de forberedelsene jeg har gjort for å få prosjektet mitt godkjent. Jeg vil først presentere arbeidet med å utforme et utvalg til mine intervjuer der formell utdanning, variasjon i alder og arbeidserfaring og skolens geografiske beliggenhet har vært viktige kriterier. Videre vil jeg presentere arbeidet med intervjuguide og prøveintervju, før jeg til slutt viser prosessen rundt gjennomføringen av datainnsamlingen.

#### 4.3.1 Utvalg

Kvale & Brinkmann (2015) sier det enkelt når de beskriver hvor mange intervjupersoner man trenger: «Intervju så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 148) Kvalitative intervjuer kjennetegnes ofte av et begrenset *strategisk utvalg*, der deltakerne er valgt på bakgrunn av deres kvalifikasjoner som er hensiktsmessig for problemstillingen, slik at analysen av data kan gi en forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018). Siden jeg ønsket å intervju personer som har erfaring på feltet jeg skulle undersøke, så jeg på dette som en meningsfull utvelgelsesstrategi for min oppgave. Thagaard (2018) snakker om et *metningspunkt* som hun beskriver som tiden der man kommer frem til at vi betrakter utvalget som tilstrekkelig stort, der flere personer ikke gir en større forståelse av de fenomenene vi studerer. Kvale & Brinkmann (2015) sier også at antall intervjupersoner avhenger av formålet med undersøkelsen. I vanlige intervjuundersøkelser ligger antallet på rundt 15 +/- 10. Dette baserer seg både på hvor mye tid og ressurser som er tilgjengelig for undersøkelsen, samt loven om fallende utbytte, som sier at et økt antall respondenter til et visst punkt vil tilføre stadig mindre kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015). Forfatterne argumenterer til slutt for å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og heller bruke mer tid på å forbedre og analysere intervjuene, da antall

deltakere i prinsippet ikke har noe med en studies vitenskapelige kvalitet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015). Basert på dette, og at jeg ønsket å gå i dybden med intervjupersonene, så jeg på 4-6 kroppsøvingslærere som et passende antall for min studie, med rom for å gjøre små justeringer på antallet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble til slutt vurdert etter intervju nummer fem, at flere personer ikke nødvendigvis ville gi en større forståelse av det jeg studerte.

Videre har det vært viktig at utvalget mitt underviser i kroppsøving og har en formell utdanning i faget. Siden de jobber som kroppsøvingslærere, kan de ha verdifulle erfaringer som kan bidra til nyttig informasjon for min studie (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket også at intervjupersonene skulle ha en variasjon i alder og arbeidserfaring, for å se om fartstid i skolen kunne være med på å påvirke ulike forståelser rundt evner i kroppsøvingsfaget. Geografisk beliggenhet ble også vurdert om kunne være hensiktsmessig for studien, og med en sosiokulturell tilnærming kunne ulike typer skoler resultere i interessante holdepunkter på vei mot et svar på problemstillingen min (Thagaard, 2018).

Etter at utgangspunktet var bestemt, samt godkjennelse fra Norsk senter for forskningsdata [NSD] (vedlegg 1), startet rekrutteringsprosessen. Jeg ønsket å komme i kontakt med ulike skoler i Oslo-området, først og fremst med tanke på logistikk. Da jeg selv jobber som lærer i Oslo-området, og har vært i kontakt med mange andre kroppsøvingslærere i området, var det viktig å finne skoler og informanter som jeg ikke kjente, for å hindre påvirkning på bakgrunn av bekjenskaper (Thagaard, 2018). Et annet poeng var å få tak i skoler som lå ulikt geografisk til, for å få et bredere innblikk i deres forståelser av evner som et sosiokulturelt begrep. Det ble dermed gjennomført to intervjuer på én østkantskole og ett intervju på tre forskjellige skoler i en kommune vest for Oslo.

Det ble sendt ut en e-post til 34 rektorer, samt elleve seksjonsledere i kroppsøving i skoler rundt Oslo-området, med et ønske om å videreformidle informasjon om studien og samtykkeerklæring (vedlegg 2). Etter liten respons, ble det klart for meg at jeg ganske raskt måtte gå mer konkret til verks. Jeg brukte de kontaktene jeg har gjennom jobben for å komme i kontakt med aktuelle kandidater. Thagaard (2018) beskriver *snøballmetoden* som en vanlig metode for å velge ut tilgjengelige deltakere for studien. Gjennom bekjente, kan man få verdifull informasjon, som kan sette en i kontakt med kandidater som tilfredsstillende utvalgsriteriene. På denne måten brukte jeg mine kontakter i Oslo-området til å komme i

kontakt med aktuelle skoler og kandidater. Thagaard (2018) poengterer videre at en svakhet med denne utvelgelsesstrategien, er at man ofte kan ende opp med kandidater fra samme miljø. Det var derfor viktig at jeg brukte ulike kontakter, som til slutt gjorde at jeg endte opp med intervjupersoner med ulike egenskaper ut fra min utvelgelsesstrategi, både basert på geografisk beliggenhet, alder og erfaring (Thagaard, 2018).

#### **4.3.2 Intervjuguide**

Den semistrukturerte tilnærmingen som jeg har valgt å benytte meg av, er den intervjuformen som oftest er benyttet i kvalitative studier. I forkant av intervjuene, ble det utformet en intervjuguide (vedlegg 3) som inneholder gjennomtenkte tematiske holdepunkter, samt konkrete spørsmål som jeg skulle gjennom i løpet av intervjuet (Thagaard, 2018). Det er viktig at intervjuguiden er nøye planlagt, slik at man både sikrer at man er gjennom temaene man har planlagt, samtidig som man kan være fleksibel og følge opp eventuelle interessante sidesprang som kan være verdifulle å følge opp (Thagaard, 2018). Det finnes ulike måter å strukturere intervjuguiden. Thagaard (2018) viser til Rubin & Rubin (2012) som skriver om «tre-med-grener-modellen» som en mulig modell i utformingen av intervjuguiden. En struktur der stammen representerer hovedtemaet i prosjektet, mens grenene representerer mer konkrete temaer. En viktig faktor i strukturen er å finne en balanse mellom kvalitet og kvantitet, der vi vil gå i dybden i temaene, samtidig som man vil stille spørsmål om alle temaene. Denne metoden passer spesielt godt når vi på forhånd har bestemt hvilke temaer man skal gjennom, samt at analysen baserer seg på hva deltakerne har sagt om de samme tingene (Thagaard, 2018). På bakgrunn av dette, valgte jeg å bruke denne metoden i min intervjuguide, der jeg tok utgangspunkt i hovedtemaet i prosjektet, og lagde underkategorier som jeg skulle gjennom.

Arbeidet fortsatte videre med å formulere tydelige og meningsfulle spørsmål og eventuelle oppfølgingsspørsmål. Thagaard (2018) sier at for å sikre at intervjuet blir av god kvalitet, er det sentralt at vi stiller spørsmål som er konkrete, men som også åpner for utfyllende svar og refleksjoner om de temaene intervjuet handler om. Thagaard (2018) presiserer videre at hovedspørsmålene i intervjuguiden er rettet mot at intervjupersonen kan svare basert på sine erfaringer og synspunkter om temaet. Det ble dermed utarbeidet seks hovedtemaer; innledende spørsmål, kroppsøvningsfaget generelt, forutsetninger, evner, innsats og vurdering. Dette var temaer som kunne være verdifulle å være innom i arbeidet mot selve problemstillingen min.

En utfordring var å konstruere relevante spørsmål som kunne danne en vei mot det jeg ville finne ut av. I det første utkastet, ble det litt for mange konkrete spørsmål, der jeg søkte etter tydelige svar, gjerne tett knyttet opp mot problemstillingen min. Det ble derfor viktig å operasjonalisere evner gjennom spørsmål knyttet til andre hovedtemaer som innsats, forutsetninger og vurdering. Det ble dermed tydelig for meg at jeg måtte starte med mer åpne spørsmål som videre kunne føre til konkrete oppfølgingsspørsmål hvis det var noe interessant jeg ville følge opp (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). En kombinasjon av åpne og mer konkrete spørsmål kan gi oss gode forutsetninger til å forstå deltakernes meninger i lys av vedkommendes erfaringer (Thagaard, 2018). Formuleringen av spørsmålene i intervjuguiden ble derfor et viktig arbeid i forkant av intervjuene. For å sikre at hovedspørsmålene, sammen med eventuelle oppfølgingsspørsmål var funksjonelle, valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju med en lærerkollega som også underviser i kroppsøving.

#### **4.3.3 Erfaringer fra prøveintervju**

Gjennom utarbeidelsen av intervjuguiden, var det sentralt å reflektere rundt funksjonen av spørsmålene mine, som ordlyd, formål og eventuelle tematiske tilpasninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble gjort gjennom samtaler med veileder, samt et prøveintervju som jeg gjennomførte med en kollega. Denne personen innfridde de kriteriene jeg hadde for utvalget, som skapte en lik situasjon som intervjuene jeg senere skulle gjennomføre. Dette var en person jeg kjenner godt og som jeg har jobbet tett med i flere år, som ga en fin ramme rundt samtalen, der vi etter endt samtale diskuterte hvordan det gikk og hva jeg kunne gjort annerledes. Jeg opplevde dette som en meget verdifull samtale, da vi diskuterte tydeligheten av spørsmålene, samt om jeg skulle gjøre rede for noen av begrepene til deltakerne i forkant av spørsmålene. Vi kom frem til at dette ikke var hensiktsmessig, da noe av poenget var at jeg nettopp ville høre om *deres* forståelser. Jeg endte dermed opp med å endre en del av spørsmålsformuleringene i den endelige intervjuguiden, som førte til at jeg spurte deltakerne om deres forståelser, uten å definere hva jeg eller teorien mente på forhånd.

Et annet moment jeg tenkte på i forkant av prøveintervjuet, var om deltakerne ville forstå det jeg spurte om, eller om det ble for abstrakt og generelt. 'Evner' er ikke et fenomen som nødvendigvis ligger så sterkt i kroppsøvingdiskursen, så det ble viktig for meg å teste ut spørsmålene mine på veien mot en forståelse av ordet. Jeg opplevde at prøveintervjuet ga en tydelig indikator på at det fungerte å stille åpne spørsmål om for eksempel evner, der

deltakeren kunne snakke fritt om hva de la i fenomenet. Det ble også tydelig at gode oppfølgingsspørsmål ga intervjuet en lyttende faktor, som jeg også kunne bruke til å følge opp interessante svar innenfor hovedtemaene (Kvale & Brinkmann, 2015). Det opplevdes også fint å teste ut lydopptakeren før jeg skulle gjennomføre intervjuene.

Prøveintervjuet ga til slutt noen erfaringer knyttet til struktur og overganger. Jeg opplevde at de innledende spørsmålene var viktige for å danne en trygghet og startet samtalen på en god måte. Videre ble rekkefølgen av hovedtemaene litt endret på, som gjorde at samtalen fløt bedre og at overgangene ble enda mer naturlige. Dette tok jeg med meg videre til intervjuene jeg senere gjorde. Til slutt var intervjusituasjonen helt ny for meg, og det var utfordrende å vite akkurat hvilken inngang jeg skulle ha. Prøveintervjuet ga meg en trygghet rundt intervjusituasjonen, der jeg ikke bare kunne teste spørsmålene mine, men også lengden på pauser, intonasjon og lytting (Kvale & Brinkmann, 2015). Disse elementene av taus kunnskap er sentrale for å oppnå god kontakt med de man skal snakke med (Thagaard, 2018). Til slutt var Kvale & Brinkmann (2015) sine beskrivelser om et semistrukturert intervju som ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, av betydning for tilnærmelsen av intervjupersonens livsverden på en meningsfull måte. Dette tenkte jeg på da jeg gjennomførte prøveintervjuet og opplevde det som betydningsfullt i kommunikasjonsdelen med deltakeren. Gjennom dette ble det tydelig at selv om det skulle være et profesjonelt intervju, var det viktig å nærme seg intervjudeltakeren med mer dagligdagse ord, slik at samtalen kunne virke meningsfull for begge (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### **4.3.4 Gjennomføring av datainnsamling**

Datainnsamlingen foregikk over en periode på tre uker, der det ble gjennomført fem intervjuer fra fire forskjellige ungdomsskoler. Det ble avtalt tid gjennom e-postutvekslinger, og intervjuene ble gjennomført på deltakernes skole, for å skape en trygg ramme rundt intervjusituasjonen. Jeg spurte om deltakerne kunne reservere et grupperom, slik at de selv skulle ha muligheten til å velge et sted de var kjent med. Thagaard (2018) understreker viktigheten av kjente omgivelser, da det ukjente ofte kan føre til en mer formell setting, som kan redusere kvaliteten på samtalen. Intervjuene hadde en varighet på mellom 40 og 60 minutter og det ble brukt en lydopptaker til å ta opp intervjuene, som gjorde det mulig for meg å være fullstendig til stede i samtalen. Dette i tråd med anbefalingene til Kvale & Brinkmann (2015). Da jeg hadde intervjuet den siste personen, opplevde jeg at jeg hadde innhentet den informasjonen jeg trengte, og at flere intervjuer nødvendigvis ikke ville gitt mer

mangfoldig data.

Kvale & Brinkmann (2015) bruker iscenesettelse som et sentralt begrep i etableringen og gjennomføringen av intervju. De sier at starten på samtalen er avgjørende for å etablere en trygg ramme for intervjuene, og at intervjupersonen ofte vil ha en oppfatning av intervjueren før de begynner å snakke fritt for en fremmed. Jeg brukte derfor de første minuttene til å prate med deltakerne om dagligdagse temaer; alt fra hvor lenge de har jobbet som kroppsøvingslærer, til skolen de jobbet på og om de trivdes. Dette var med på å skape god kontakt mellom deltakerne og meg. Deretter informerte jeg om samtykke, slik at de kunne føle seg trygge på at de kunne trekke seg når som helst, og at jeg i oppgaven ville anonymisere de med oppdiktet navn. Jeg presiserte også at det var *deres* forståelser og *deres* erfaringer som var viktig for meg, og at det ikke var noen “riktige” svar. Deretter gikk jeg videre til åpnings spørsmålene, før jeg begynte med de sentrale temaene i intervjuet.

Thagaard (2018) bruker begrepet *prober* som et slags hjelpemiddel til intervjueren. Man bruker prober for å skape flyt i samtalen, som kan uttrykkes gjennom anerkjennende respons, som et “ja” eller et nikk. Poenget med prober, er å vise interesse og oppmuntre til videre tanker og refleksjoner. Dette var noe jeg satt høyt underveis i intervjuene, og noen ganger kanskje litt for høyt. Jeg kjente på de første intervjuene at jeg nesten kunne bli litt for ivrig med å gi respons, så det tidvis ble et hinder for samtalen. Etter at jeg hadde transkribert første intervjuet og hørte hvordan responsen ble gitt, roet jeg meg litt ned, som førte til en mer avslappet samtale. Likevel opplevde jeg at lyttingen var en veldig sentral del av samtalen, som ofte førte til at deltakerne snakket utfyllende om det som var vesentlig for intervjuets tema og formål (Kvale & Brinkmann, 2015).

Videre ble intervjuguiden stort sett fulgt likt gjennom alle intervjuene. Noen ganger var det hensiktsmessig at noen spørsmål kom tidligere, hvis deltakeren allerede var inne på et tema som jeg senere skulle ta opp. Det var også av verdi at intervjuene bygget på dagligdagse samtaler, som gjorde samspeillet mellom meg og intervjudeltakerne meningsfulle (Kvale & Brinkmann, 2015). Strukturen endret seg likevel noe underveis, da jeg gikk fra å være veldig knyttet til intervjuguiden min, til å tidvis gå mer bort fra den, og heller følge opp interessante svar. Dette tror jeg handlet om at jeg kjente spørsmålene fra intervjuguiden så godt at jeg i tillegg til hovedspørsmålene også hadde muligheten til å gå litt utenfor guiden. Jeg opplevde dette som en berikelse til de siste intervjuene, som også skapte enda mer flyt i samtalen.

Til slutt opplevde jeg at det tidvis var en utfordring å få dybde i svarene på det jeg spurte om. Deltakerne kunne noen ganger starte med å svare på spørsmålet, før de raskt gikk over til noe annet, som ikke nødvendigvis er så unaturlig i en slik setting. Jeg ble bedre til å følge opp spørsmålet mitt for hvert intervju som gikk, og fikk de ofte over igjen på det temaet som jeg egentlig ville høre mer om. Jeg opplevde i tillegg at jeg ble bedre og bedre på å grave i det interessante med oppfølgingsspørsmål, som hjalp meg med å gå i dybden i de ulike temaene sammen med deltakerne. Mot slutten av intervjuene, rundet jeg av med en slags debrifing av intervjuet og spurte deltakerne om det var noe mer de ville ta opp eller legge til. De fleste benyttet anledningen til å oppsummere deres viktigste tanker og meninger. Da intervjuene ble avsluttet og lydopptakeren slått av, kunne diskusjonene fortsette, som opplevdes som fine avslutninger på samtalene, som er i tråd med anbefalingene til Kvale & Brinkmann (2015).

#### **4.4 Bearbeiding og analyse**

I dette kapittelet vil jeg beskrive hvordan jeg jobbet med å transkribere intervjuene mine fra talespråk til skriftspråk, før jeg vil vise hvilken analytisk tilnærming jeg har brukt for å nærme meg fenomenet evner gjennom en tematisk kategorisering av datamaterialet. Jeg vil også vise prosessen med å identifisere temaene, som startet deduktivt, men som videreutviklet seg mer induktivt.

##### **4.4.1 Transkribering**

Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) betyr transkribere å transformere, å skifte fra en form til en annen. Hensikten med transkripsjonene er å rekonstruere intervjusituasjonen og det sosiale samspillet så godt som mulig (Thagaard, 2018). Likevel kan talespråk, dette sosiale samspillet være utfordrende å overføre til skriftspråk. Kroppsspråk, stemmeleie og ironi er alle faktorer som kan være vanskelig å gjengi i en utskrift og som kan gå tapt i transkripsjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Likevel gir lydopptak den mest detaljerte informasjonen av samtalen mellom forsker og deltaker. Gjennom opptakene, kan vi registrere både pauser, engasjement og usikkerhet, som kan gi oss verdifull mellommenneskelig informasjon (Thagaard, 2018).

Rett etter at intervjuene var gjennomført, overførte jeg opptakene direkte til en kryptert minnepenn og begynte å transkribere. De fem intervjuene som varte i 40-60 minutter, resulterte i 50 sider fordelt på fem dokumenter. Kvale & Brinkmann (2015) sier at selv om det ikke finnes noen universell form for transkripsjon, er det noen sentrale valg som bør tas. Hvor

direkte man skal utføre transkripsjonene avhenger av hva de skal brukes til. I mitt tilfelle var det viktig at deltakernes forståelser og erfaringer kom tydelig frem - en slags utgivelse av intervjupersonens historier. Jeg valgte derfor å verken ta med deltakernes mellomord som “ehm” og “mm”, eller mine egne prober som “ja” og “riktig”. Jeg lagde likevel mine egne transkripsjonskonvensjoner, der jeg inkluderte både engasjement, trykk og lengre pauser, for å gjøre transkripsjonene mest mulig detaljerte og nyanserte. Til slutt var transkriberingsprosessen krevende, men viktig for å få en oversikt over alle intervjuene, som også var en begynnelse på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015).

#### 4.4.2 Temasentrert analyse

I min studie har jeg valgt å benytte meg av en temasentrert analytisk tilnærming. Thagaard (2018) skriver at vi i temasentrerte analyser, analyserer data om hvert tema fra alle deltakerne, der formålet er å sammenligne og utvikle en dypere forståelse av hvert enkelt tema. Siden jeg ønsker å undersøke kroppsøvingslæreres ulike forståelse av et fenomen, vil det være et argument for å benytte meg av denne tilnærmingen. Jeg vil også bruke hovedtemaene mine (jf. kap. 5.2) som alle er aktuelle for å operasjonalisere og danne en klarhet i deltakernes forståelse og verdisetting av evner. En tematisk kategorisering kan også være med på å danne en sammenheng mellom temaene, som videre kan utvikle seg til en mer helhetlig forståelse av dataene (Thagaard, 2018).

Ifølge Braun & Clarke (2006) finnes det ingen enighet om hvordan en tematisk analyse skal gjennomføres. Likevel er det tydelig at en tematisk analyse kan passe til undersøkelser som inkluderer datamateriale fra opplevelser og meninger hos deltakerne. Hvordan data blir identifisert og brukt, avhenger av hvilken tilnærming man har på forhånd. Med en *induktiv* tilnærming bruker vi innsamlet data som utgangspunkt for å utvikle begreper og analytiske perspektiver. Vi forsøker å gjenkjenne dataene uten å prøve å få de til å passe inn i teorien eller forskerens analytiske forforståelser. En *deduktiv* tilnærming vil i større grad ta utgangspunkt i teori, der relevante begreper kan bidra til at vi kan gjenkjenne mønstre i dataene som vi videre kan knytte opp til annen relevant teori (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018).

Prosessen med å identifisere temaer startet deduktivt i utarbeidelsen av intervjuguiden. For å kunne utvikle intervjuguiden, var det viktig å danne en forståelse av sentrale begreper og det teoretiske grunnlaget jeg skulle undersøke. Kvale & Brinkmann (2015) sier at det er



nødvendig å ha kjennskap til det temaet vi undersøker, for å kunne stille relevante spørsmål. Jeg valgte derfor å lese meg godt opp på litteratur som spesielt berørte 'ability', da dette var viktig å ha kunnskap om i forkant. Dette førte meg videre til å jobbe med en operasjonalisering av fenomenet, som var nødvendig for å tydeligere spørsmålene mine, slik at de ble opplevd som meningsfulle og virkelighetsnære i møtet med deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg var det likevel viktig at jeg hadde noe kunnskap om både habitus, kapital, felt og doxa, som i mitt tilfelle er teoretisk kunnskap som kreves for å utføre dyptgående samtaler, selv om dette ikke eksplisitt ble brukt i intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

I samarbeid med veileder, ble det videre bestemt at jeg ikke skulle fokusere for mye på resten av det teoretiske grunnlaget før gjennomføringen av intervjuene. Dette ble gjort for å unngå at jeg søkte etter svar fra deltakerne som kunne "passe" med mitt teoretiske grunnlag. Det kunne også gjøre intervjuene friere, der nye temaer lå til rette for å dukke opp underveis. Dermed videreutviklet arbeidet seg mer empirinært, som også kunne være meningsfullt siden denne studien tar utgangspunkt i *deltakernes* forståelse, ikke teoriens. Selv om analysen startet deduktivt, med utgangspunkt i teorien og hovedtemaene i intervjuguiden, jobbet jeg videre induktivt i jakten på å kategorisere svarene fra deltakerne (Braun & Clarke, 2006).

Braun & Clarke (2006) sier det videre vil være sentralt å gjøre seg kjent med dataene sine. Selv om forskeren ofte har teoretisk forkunnskap og analytiske interesser, vil det være viktig å *selv* gå gjennom dataen med et åpent sinn, i søken mot mening og mønstre. De anbefaler også å lese gjennom hele datasettet i hvert fall én gang, før man begynner med koding, da ideer, mønstre og identifisering ofte kan skje gjennom denne prosessen. Deretter gjelder det å søke etter *koder* eller som Malterud (2017) beskriver det, *meningsbærende enheter*, i søken etter kunnskap om temaene som blir lokalisert, som Braun & Clarke (2006) beskriver som trekk ved dataene som virker interessant for analytikerens; en slags kategorisering av intervjuuttalelsene. Kodene, eller de meningsbærende enhetene som videre utvikles, er analysens tolkende del, i forhold til hvilke deler av fenomenet som skal undersøkes (Braun & Clarke, 2006; Malterud, 2017). Her anbefaler forfatterne å søke etter så mange kategorier som mulig, da man aldri vet hva som senere kan bli interessant. Videre starter arbeidet med å se på forholdet mellom kategorier, temaer og undertemaer, der noen av kodene eller de meningsbærende enhetene formet hovedtemaene, mens andre ble brukt som undertemaer eller kastet. Til slutt ble temaene definert og avgrenset, og arbeidet med å analysere dataen i dem

startet (Braun & Clarke, 2006; Malterud, 2017).

Ved å bevege meg mellom det teoretiske grunnlaget og dataene, en abduktiv tilnærming som refererer til en mer kreativ prosess rettet mot å produsere nye hypoteser og teorier basert på overraskende forskningsbevis i datamaterialet (Timmermans & Tavory, 2012), utarbeidet jeg gjennom koding eller kategorisering av datamateriale, ulike hovedtemaer som gjorde at jeg fikk en bred oversikt over datamaterialet og hva som kunne anses som nyttig (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette førte også til en meningskonsentrering, der oversikten gjorde det mulig å undersøke likheter og forskjeller i datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). I tillegg til dette, ble teoretisk forankring og tidligere forskning koblet opp mot både kategoriene, hovedtemaene og sitater fra intervju-uttalelsene. I dette arbeidet har det blitt brukt fargekoder for å skille de ulike kategoriene, som har gjort prosessen mer oversiktlig og lett å bruke underveis i oppgaven. Til slutt står dataenes meningsinnhold igjen som en avgjørende faktor, der tolkning er et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler. Gjennom tolkningen av datamaterialet og formålet med studien, har jeg valgt å forsøke å gjengi den forståelsen jeg har antatt at deltakerne har formidlet. Likevel skal kvalitative studier inneholde “tykke beskrivelser”, som også til en viss grad vil føre til en formidling av forskerens tolkninger (Thagaard, 2018).

## **4.5 Kvalitetskriterier**

«Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene objektivitet, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 272). I denne delen vil jeg se nærmere på studiens kvalitetskriterier som vil ha betydelige implikasjoner for intervjuforskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil starte med å presentere reliabilitet, før jeg går videre til validitet og til slutt overførbarhet.

### **4.5.1 Reliabilitet**

Thagaard (2018) sier at «vi knytter reliabilitet til spørsmålet om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskning er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte» (Thagaard, 2018, s. 187). Begrepet *reliabilitet* brukes mye i kvalitativ forskning og stiller spørsmålet om en annen forsker hadde kommet frem til de samme resultatene, basert på anvendelse av samme metoder (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) sier at dette påvirker hvorvidt intervjupersonen vil endre sine svar i et

intervju med en annen forsker, som handler om forskningens troverdighet. I senere tid har interaksjonistiske og konstruktivistiske perspektiver fått en mer fremtredende plass i forskerens deltakelse, og oppfatningen om at den forståelsen forskeren utvikler i løpet av feltarbeidet, er basert på kontakter mellom forsker og deltakere i felten (Thagaard, 2018).

Konsekvensen av det interaksjonistiske perspektivet, sier Thagaard (2018), er at vi må revurdere spørsmålet for hva reliabilitet innebærer. Forskeren må dermed argumentere for reliabilitet ved å redegjøre for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, for å overbevise den kritiske leser om kvaliteten av forskningen og verdien av resultatene (Thagaard, 2018). Det å gjøre forskningsprosessen transparent, gjennom for eksempel konkrete og spesifikke beskrivelser av fremgangsmåter forskeren har brukt for å utvikle data (jf. kap. 4.3 og 4.4), vil være med på å styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018).

Kvale & Brinkmann (2015) tar opp problematikken rundt ledende spørsmål i kvalitative forskningsintervjuer. Selv om formuleringen av spørsmål, kan være med på å bestemme innholdet i svaret, argumenterer Kvale & Brinkmann (2015) for å bruke ledende spørsmål i kvalitative undersøkelser. Det kan brukes for å gjennomgående sjekke intervjudeltakernes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger. Dermed sier Kvale & Brinkmann (2015) at ledende spørsmål kan styrke studiens reliabilitet, snarere enn å redusere den. Kvale & Brinkmann (2015) sier også at det ikke bare er spørsmålene som er ledende. Egne verbale og kroppslige responser kan også påvirke intervjudeltakernes svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var en ting jeg personlig merket i mine samtaler med intervjudeltakerne. Hvis en av intervjudeltakerne sa noe som vekket interesse, viste jeg ofte gjennom prøber at jeg ønsket å høre mer (Thagaard, 2018). Dette argumenterer Kvale & Brinkmann (2015) for som en sunn tilnærming, som kan føre til kreativitet og uforutsette momenter som kan styrke intervjuene.

Transkripsjonens pålitelighet handler om fortolkningselementet som fremgår i transkripsjonene. Det kan være forskjell på hvordan man velger å transkribere intervjuene, om man for eksempel velger en ordrett overføringsstil eller en mer sammenhengende skriftlig stil. Disse nyansene kan være med på å danne usikkerhet knyttet til intervjudeltakernes svar (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonskonvensjoner kan også være med på å legge føringer i intervjudeltakernes svar, der for eksempel de emosjonelle aspektene kan ha innvirkning på transkripsjonens intersubjektive reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskerens evne til å være transparent vil også her være avgjørende (Kvale & Brinkmann,

2015), og det var viktig for meg å være nøye med å beskrive og begrunne hvorfor jeg valgte som jeg gjorde i transkripsjonsprosessen (jf. kap. 4.4.1).

Thaagard (2018) sier at argumentasjonen for reliabilitet dermed innebærer at vi reflekterer over konsekvensen for utvikling av data og hva relasjonen til, i min situasjon, intervjudeltakerne, har å si for utvikling av data. Thagaard (2018) poengterer at inntrykk av relasjoner til deltakerne kan påvirke datautviklingen. Det blir dermed verdifullt å reflektere over betydningen av hvordan vi fremstår for intervjudeltakerne, gjennom egenskaper og posisjon, som videre kan ha betydning for utvikling av dataene (Thagaard, 2018). Til slutt poengterer Kvale & Brinkmann (2015) at det vil være av betydning å finne sin egen intervjustil, som vil gi bedre betingelser for å improvisere og følge opp fornemmelser underveis. Forskeren må derfor finne den gylne middelvei på hvor mye han eller hun skal fokusere på studiens reliabilitet for å unngå statisk tenkning og uproduktivitet.

#### **4.5.2 Validitet**

*Validitet* er et annet begrep som brukes for å gjøre forskningen mer troverdig. Thagaard (2018) knytter dette til resultatene av forskningen og hvordan vi tolker data. Teoretisk transparens, altså beskrivelser av det teoretiske ståstedet som representerer grunnlaget for våre tolkninger, kan styrke validiteten av prosjektet. Validitet handler dermed om gyldigheten av de tolkningene vi har gjort i lys av den virkeligheten vi har studert. Hvis oppmerksomheten mot situasjoner hvor de generelle tendensene i datamaterialet er lite fremtredende, kan tolkningens holdbarhet være et avvikende tilfelle (Thagaard, 2018). Dette har vært en viktig del av mitt tolkningsarbeid, og som jeg opplevde som utfordrende i arbeidet med resultatdelen. I denne delen hadde jeg i starten en tendens til å både tolke og drøfte, men etter samtaler med veileder, fikk jeg skrevet kapittelet om til å være mer *beskrivende*. Likevel har jeg vært opptatt av å forsøke å gjengi den forståelsen jeg har antatt at deltakerne har formidlet på en betydningsfull måte (Thagaard, 2018).

Kvale & Brinkmann (2015) beskriver en annen valideringsmetode som handler om en kommunikativ validitet der man vil overprøve kunnskapskrav i en dialog. I mitt tilfelle, har kommunikasjon med min veileder vært av sentral betydning, spesielt i utformingen av intervjuguiden, som var med på utarbeidet validiteten gjennom dialog (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre vil også her transkripsjonsprosessen være viktig for studiens troverdighet, i tilknytning til validitet. Det var for meg viktig med god planlegging i forkant av

gjennomføringen av intervjuene, der jeg på forhånd planla hvordan jeg skulle stille spørsmålene mine med eventuelle oppfølgingsspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Prøveintervjuet (jf. kap. 4.3.3) mitt ga meg i tillegg en trygghet, som gjorde meg bedre forberedt til intervjusituasjonen.

Thagaard (2018) snakker videre om at forskerens tilknytning til det miljøet vi studerer, har betydning for den forståelsen vi utvikler i løpet av prosjektet. Når vi kjenner til det miljøet vi studerer, vil dette føre til en forforståelse, som kan være grunnlag for gjenkjennelse og blir et utgangspunkt for den forståelsen vi etter hvert kommer frem til. Vi utvikler tolkningene av de fenomenene vi studerer gjennom ny kunnskap og egne erfaringer. Dette kan videre føre til at man overser det som er forskjellig fra våre egne erfaringer, som igjen kan resultere i at vi blir mindre åpne for interessante nyanser i samtalene med intervjudeltakerne. På den andre siden kan egne erfaringer bidra til å bekrefte den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018). I min studie, så jeg på egne erfaringer som lærer i kroppsøving som verdifulle, da jeg i større grad kunne nærme meg og grave i intervjudeltakernes skildringer, som videre hjalp meg til å gå i dybden i de ulike temaene sammen med deltakerne (jf. kap. 4.3.4). Det var likevel viktig at jeg gjennom intervjuguiden ikke hadde en for teoretisk tilnærming, slik at jeg unngikk å lete etter svar som kunne “passe” med mitt teoretiske grunnlag i intervjuene (Braun & Clarke, 2006). Til slutt skriver Thagaard (2018) om verdien av å sammenligne resultatene fra egne studier med andre, og forteller at vi styrker validiteten når tolkninger fra ulike steder bekrefter hverandre. Selv om min studie også *ikke* samsvarte med forskning, var det flere punkter der tolkningen fra andre studier bekreftet mine (jf. kap. 6.1.1, 6.2.1, 6.2.1.1 og 7.0). Dette kan bidra til å styrke validiteten i prosjektet (Thagaard, 2018).

### **4.5.3 Overførbarhet**

«Hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Dette handler om hvorvidt funnene våre er generaliserbare (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvale & Brinkmann (2015) tar for seg en rekke former for generalisering, der en *analytisk generalisering* kan være interessant i tilknytning til min studie. Denne formen «involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). At andre kroppsøvingslærere kan kjenne seg igjen i tolkningene som formidles, basert på egne

erfaringer, gjør i denne sammenhengen gjenkjennelse til en type overførbarhet (Thagaard, 2018). Likevel kan fenomener som synes ulike på overflaten også være av betydning. De kan ha fellestrekk fordi de beskriver de ulike nyansene av det samme grunnprinsippet (Thagaard, 2018). «Det er identifiseringen av sentrale tendenser som gir grunnlag for gjenkjennelse» (Thagaard, 2018, s. 195). Sosiale teorier, i mitt tilfelle, av Pierre Bourdieu, hjelper til å åpne for perspektiver som kan være med på å gi leseren en dypere forståelse av moderne samfunnsforhold, men også om fenomener knyttet til kroppsøvingfaget (Thagaard, 2018).

#### **4.6 Etiske retningslinjer**

Det er i metodelitteraturen diskutert etiske utfordringer knyttet til forholdet mellom forsker og deltakere i feltet (Thagaard, 2018). Et diskusjonspunkt er at deltakerne ikke er involvert i analysen og tolkningen av dataene, og mister ofte sin innflytelse etter gjennomført intervju. Dette kan videre skape problemer når deltakernes erfaringer og opplevelser ikke nødvendigvis samsvarer med forskerens tolkninger. Thagaard (2018) tar også opp problematikken knyttet til deltakernes forståelse av en situasjon som er fremmed i forhold til det teoretiske perspektivet som blir presentert. Forskeren vil mest sannsynlig ikke vite hva deltakerne mener om det han eller hun skriver om dem, som skaper et dilemma knyttet til å gi deltakerne positiv respons i intervjusituasjonen, før man går hjem og bruker dataene til faglige formål (Thagaard, 2018).

Målet med kvalitativ forskning er å produsere vitenskapelig kunnskap og forbedre menneskers situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Josselson (2007) sier at forskere har et moralsk ansvar i publiseringer. Forfatteren sier at de fleste intervjudeltakere mest sannsynlig vil være interessert i å lese forskningen og til og med oppleve den som meningsfull. Likevel er det en prekær situasjon, der intervjudeltakerne utleverer seg selv og gir forskeren innpass i personlige erfaringer og meninger. Intervjudeltakerne har også muligheten til å kjenne seg igjen, som kan oppleves som ubehagelig, selv om Josselson (2007) argumenterer for at dette nødvendigvis ikke vil vare så lenge. Josselson (2007) presiserer likevel verdien av å tørre å formidle og tolke det som blir sagt i samtaler med intervjudeltakerne:

As social scientists, our primary task is the better understanding of human experience in society, and in time and we believe that this knowledge will ultimately and along the way lead to a betterment of human life. We cannot fulfill this task unless we can study humans as they are engaged in living their lives, and we cannot do this without

incurring some potential for risk. There are few worthwhile endeavors that are completely risk-free. (Josselson, 2007, s. 560)

Det er derfor viktig å tenke på hvordan forskningen blir tolket og fremstilt, samtidig som det er av sentral verdi å gjøre ærlige undersøkelser der vi møter intervjudeltakere som er engasjert, i mitt tilfelle i kroppøvningsfaget. For min del var det av sentral verdi å tenke på hvilke konsekvenser min studie kunne ha for deltakerne, som var en prosess som varte helt fra starten av kommunikasjonsdelen, til gjennomføring av intervjuene, transkripsjon, analyse og til slutt rapportering (Kvale & Brinkmann, 2015).

Kvale & Brinkmann (2015) snakker også om mer konkrete etiske retningslinjer innenfor en intervjuundersøkelse som man bør overholde, som informert samtykke og konfidensialitet. I starten av forskningsprosessen meldte jeg prosjektet mitt til NSD (vedlegg 1), der jeg la ved informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) og intervjuguide (vedlegg 3). Her ble det også informert om at transkripsjonene av intervjuene ville bli anonymisert og at jeg ville lagre filer og dokumenter kryptert. Etter godkjenning fra NSD, sendte jeg ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæring på e-post til de aktuelle informantene, som de signerte skriftlig før intervjuet, samme dag. Før intervjuene startet, spesifiserte jeg også at deltakerne når som helst kunne trekke seg, som også sto tydelig i informasjonsskrivet.

## **5.0 Resultater**

I dette kapitlet vil jeg presentere resultatene fra analysen av intervjuene, med hovedfokus på å beskrive likheter og ulikheter i materialet. Jeg vil starte med å gi en presentasjon av utvalget, før jeg går videre til resultatene fra analysen. I analysen av datamateriale, vokste det frem to hovedkategorier med tre underkategorier til hver del, som fremstår som de viktigste funnene på bakgrunn av deltakernes forståelse av evner i kroppsøving. I resultatdelen har jeg lagt vekt på å få frem helheten i materialet, der jeg har tatt frem det typiske, men også de individuelle forskjellene. I denne studien kommer det frem at lærerne som ble intervjuet har ulike forståelser av fenomenet evner, og at mange knytter det sterkt opp til mer kjente kroppsøvingfaglige ord, som jeg vil komme tilbake til i selve presentasjonen av resultatene.

### **5.1 Presentasjon av utvalget**

Presentasjon av de fem lærerne som har blitt intervjuet inneholder informasjon om alder, utdanning, arbeidserfaring og idrettsbakgrunn. Lærerne har ulik fartstid i skolen, men felles for alle er at de underviser i kroppsøving på ungdomstrinnet. Formålet med denne presentasjonen er å gi et bilde av lærerne, slik at leseren kan få et innblikk i hvem disse personene er når datamateriale blir presentert og diskutert. For å bevare informantenes anonymitet, har de fått fiktive navn. Det er verdt å nevne at to av deltakerne (Marianne og Jonas) kommer fra samme skole.

#### **Jonas**

Jonas er i 30-årene og er utdannet allmennlærer med en femårig utdanning totalt. Han har jobbet som lærer i åtte og et halvt år og har jobbet som kroppsøvingslærer hele den tiden. Han har også jobbet i ledelsen et halvt år. Jonas jobber på en kombinasjonsskole med både ungdoms- og videregående elever. Han har selv drevet med idrett, blant annet fotball, ski og squash da han var yngre. De siste årene har han drevet med frisbeegolf og innebandy.

#### **Eva**

Eva er i 60-årene og har en bachelorgrad i faglærerutdanningen i kroppsøving og en mastergrad i coaching og idrettspsykologi. Hun har jobbet som lærer i 34 år og har undervist i kroppsøving helt siden starten. Hun har selv drevet med idrett og da spesielt ridning.



### **Henrik**

Henrik er i 30-årene og har en bachelorgrad i idrett, årsstudium i engelsk og geografi, ett år praktisk-pedagogisk utdanning og et halvt år med praktisk pedagogikk. Han jobber som lærer på sitt syvende år og har undervist i kroppsøving alle disse årene. Han har selv en variert idrettsbakgrunn der han i yngre alder har drevet både med fotball, jujutsu, håndball, badminton og friidrett. De siste årene har han drevet mer med kondisjonsbasert idrett, som triatlon og løping.

### **Fredrik**

Fredrik er i 30-årene og har en mastergrad i faglærerutdanningen i kroppsøving. Han har jobbet som lærer i seks år og har undervist i kroppsøving alle årene. Han har også ansvar for kroppsøvingsseksjonen på skolen. Han har selv drevet mye med idrett, blant annet fotball, turn, volleyball, squash og badminton. Han har også jobbet som fotballtrener og spillerutvikler i syv år ved siden av det å være lærer.

### **Marianne**

Marianne er i 30-årene og har en mastergrad i faglærerutdanningen i kroppsøving og et årsstudium i naturfag. Hun er nyutdannet og har jobbet som lærer i et halvt år, og har undervist i kroppsøving hele denne perioden. Marianne jobber på en kombinasjonsskole, der hun både underviser på ungdoms- og videregående trinnet. Hun har selv drevet mye med idrett; dans da hun var yngre, og volleyball og sandvolleyball de siste årene.

## **5.2 Presentasjon av resultatene**

Evner er som nevnt tidligere, ikke et fenomen som blir skrevet om i nevneverdig grad i læreplanen og ligger heller ikke eksplisitt i kroppsøvingsdiskursen. Det vil derfor være av sentral verdi og interessant å prøve å nærme seg fenomenet evner gjennom andre mer konkrete ord som ligger nærmere den dagligdagse samtalen i kroppsøvingsfaget. Gjennom spørsmål fra intervjuguiden, hadde deltakerne mulighet til å nærme seg fenomenet gjennom andre mer kjente ord i tilknytning til kroppsøving. Analysen viser deltakernes beskrivelser av ordene *innsats*, *ferdighet* og *forutsetninger* i tilknytning til fenomenet evner, som blir brukt til å forklare ulike sider ved fenomenet. Jeg har derfor valgt å dele resultatene i to. Jeg vil i del én, starte med å presentere deltakernes beskrivelser av disse tre ordene i tilknytning til evner, som viste seg å være en sentral del av deres forståelse av fenomenet. Del to handler om deltakernes beskrivelser av elevers evner i kroppsøving, som er knyttet til ferdighet, talent og

noe fysisk, og om noen elever har bedre evner enn andre. Dette er kategoriene som vokste frem i analysen, og som vil bli presentert i hvert sitt underkapittel:

### **1. Beskrivelser av fenomenet evner gjennom kjente ord knyttet til kroppsøving**

- Innsats er evnen til å virkelig prøve
- Evner kan rett og slett gå på ferdigheter; hvor gode er vi på å øve på det vi jobber med?
- Forutsetninger handler om evnen til å *få til* med bakgrunn i det man har drevet med før

### **2. Lærernes beskrivelser av elevers evner i kroppsøving**

- Evner har med ferdigheter og talent å gjøre
- Evner i kroppsøving er knyttet til det fysiske
- Noen elever har bedre evner enn andre

#### **5.2.1 Beskrivelser av fenomenet evner gjennom kjente ord knyttet til kroppsøving**

I denne delen vil jeg presentere deltakernes beskrivelser av *innsats*, *ferdighet* og *forutsetninger*. Gjennom analysen av intervjuene med en intervjuguide som inkluderte spørsmål knyttet til disse ordene, har deltakerne koblet dette til evner, som kan være til hjelp for å danne en dypere forståelse av fenomenet i kroppsøvingsfaget.

##### *Innsats er evnen til å virkelig prøve*

*Innsats* er noe ved elevers væremåte i kroppsøvingsfaget som alle deltakerne har et veldig tydelig forhold til, og resultatene fra analysen viser at selv om forståelsen av ordet samlet sett tolkes ganske likt, trekker de frem ulike momenter i sine beskrivelser. Typiske trekk for materialet av deltakernes forståelse av *innsats* er at elevene *prøver* så hardt de kan og at de *deltar* i undervisningen, uavhengig om de liker aktiviteten eller ikke. I tillegg kommer det frem at det for noen av deltakerne også handler om å *finne ut hva den enkelte eleven er god på*, for å ha muligheten til å legge opp til at alle elevene kan vise god *innsats*, selv om forutsetningene er ulike.

Når deltakerne snakker om hvordan de forstår *innsats*, uttrykker flere at det i stor grad handler om at elevene *prøver* så hardt de kan. Dette kommer for eksempel frem i et sitat fra Marianne, som uttrykker dette tydelig:

*Marianne: Innsats det er det at man virkelig prøver. Man prøver uansett hvor god eller dårlig man er i det. Det at man virkelig prøver, ikke gir opp.*

Marianne legger altså vekt på at innsats i stor grad handler om at elevene virkelig prøver og ikke gir opp, uavhengige av forutsetninger. I tillegg til Marianne, er det også andre deltakere som uttrykker dette. Flere av deltakerne beskriver innsats som det å prøve, ikke gi opp og bidra med det man kan klare.

Likevel kommer det her frem individuelle forskjeller, og noen av lærerne knytter innsats i større grad til *deltakelse* i undervisningen, uavhengig om man liker aktiviteten eller ikke. Innsats handler her i større grad om elevene klarer å involvere seg selv og bidra, selv om det blir undervist i aktiviteter de ikke liker. Uttalelsen fra Henrik er et typisk eksempel på “selektiv innsats” i kroppsøvningsundervisningen:

*Henrik: Vi snakker en del om en type “selektiv innsats”, der det er elever som er med 110% hvis det er noe de liker, men med en gang de ikke synes noe er gøy, så melder de seg helt ut. Da har du i mine øyne ikke spesielt god innsats. Da er du med på det du liker fordi du synes det er gøy. Det har jo noe å si, at man er “på” i alle timer og gjør sitt beste.*

Selv om Henrik også sier at innsats handler om at elevene gjør sitt beste, tar han også opp at elever med god innsats i tillegg klarer å involvere seg i aktiviteter som de i utgangspunktet ikke liker eller ikke har drevet mye med fra før. En annen deltaker legger også vekt på dette, og er veldig tydelig på at man ikke har god innsats hvis man ikke bryr seg om de aktivitetene man ikke er interessert i. Innsats handler dermed om å gjøre sitt beste, uavhengig av hvilke aktiviteter som blir undervist i.

Det siste hovedtrekket for materialet under innsats, handler om *lærerens evne til å tilpasse den enkelte eleven*. Fredrik uttrykker at det er lærerens oppgave å finne hva den enkelte eleven er god på og bruke det til å fremme god innsats:

*Fredrik: For meg som lærer, så går det jo på å finne ut hva den enkelte er god på. Så hvis en elev er god på å oppmuntre og kommunisere i en time, så kan det være god innsats. Du trenger ikke å ha høy puls og svette liksom, det kan være å ha innsats på å*

*rydde og hjelpe til med utstyr, det kan være innsats ved å ta initiativ med å lære bort ting, eller det kan være innsats på at du bare har fullt aktivitetsnivå hver time - det er jo kjempebra også.*

Fredrik forteller at elevenes innsats kan ha flere ansikt, og innsats kan handle om ulike momenter i undervisningen, ut fra ulike forutsetninger. Han forteller at hvis en elev er god på å oppmuntre og kommunisere, kan det være god innsats, men at det òg kan handle om å lære bort ting eller hjelpe til med utstyr. På denne måten kan innsats tilpasses til den enkelte elev, der lærerens oppgave er å legge vekt på elevenes styrker. En annen lærer har en ganske lik oppfatning av innsats, men også her kommer det frem individuelle forskjeller i beskrivelsene:

*Eva: At alle kan bidra med det de kan klare. At ingen har lov til å melde seg ut eller trekke seg fra en situasjon, men bidra med sin kompetanse og sine ferdigheter.*

Eva sier også at innsats handler om at elevene skal ha muligheten til å bidra med sin kompetanse og sine ferdigheter. Men når Fredrik snakker om at det er læreren sin oppgave å tilpasse elevenes styrker, stiller Eva mer krav til elevene. Hun sier at det er elevenes oppgave å inkludere seg selv og bidra med sin kompetanse. Men selv om disse to lærerne beskriver innsats på ulike måter, ligger det en felles forståelse i at elevene er individuelle og kan bidra med sine styrker gjennom innsats.

*Evner kan rett og slett gå på ferdigheter; hvor gode vi er på å øve på det vi jobber med?*

Ordet *ferdighet* kom frem ved jevne mellomrom i intervjuene. I dette materialet, vokste det frem i hovedsak to ulike perspektiver på ferdighet og hva som ligger i ordet. Det ene handler om hvor gode elevene er til å øve på det som blir jobbet med, mens den andre i større grad handler om de klarer å *få til* det som blir jobbet med. Det første perspektivet beskrives tydelig av Fredrik, når han beskriver hva han legger vekt på i sitt vurderingsarbeid:

*Intervjuer: Hva legger du vekt på i vurderingsarbeidet ditt?*

*Fredrik: Det kan også rett og slett gå på ferdigheter; hvor gode er vi på å øve på det vi jobber med? Så det blir også vurdert.*

Ferdighet blir her beskrevet som hvor gode elevene er på å *øve* på det man jobber med, ikke som statiske egenskaper man innehar og skal gjennomføre. Marianne har en annerledes tilnærming til ordet og selv om hun bruker å *prøve* når hun skal beskrive ferdigheter, uttrykker hun at det i større grad handler om noe man innehar for å kunne mestre ulike aktiviteter. Dette kommer frem gjennom følgende sitat fra Marianne, i sine beskrivelser av hva hun legger vekt på i sitt vurderingsarbeid:

*Marianne: (...) Så ser jeg litt sånn i forhold til om de mestrer aktiviteten, og da mener jeg ikke at det skal utføres perfekt. Det riktige basketskuddet, det er ikke det viktigste, men litt sånn at man prøver å ... hvis vi har gått gjennom en teknikk da, at man prøver den type skudd hvis man har gått gjennom en teknikk. Altså det skal ikke utføres perfekt, jeg mener ikke at de skal ha de beste evnene til å gjøre det, men de vurderes i hvert fall litt sånn ut fra ferdigheter, at de prøver liksom. Klarer de å kaste?*

I motsetning til Fredrik, påpeker Marianne at de vurderes ut fra ferdigheter, som kan handle om at elevene for eksempel *klarer* å kaste det basketskuddet de har øvd på i timen. Det er altså et mål om at elevene skal utvikle sine ferdigheter for å prøve å komme nærmere en teknikk som er gjennomgått. På den andre siden vektlegger hun også at elevene prøver, og sier at basketskuddet ikke nødvendigvis trenger å være perfekt, men at det i større grad handler om at de prøver.

Forutsetninger handler om evnen til å få til med bakgrunn i det man har drevet med før  
Ordet *forutsetninger* har også dukket opp med jevne mellomrom i analysen av datamaterialet. Det kommer frem at det er en bred enighet mellom deltakerne at forutsetninger i stor grad handler om hva elevene har blitt utsatt for av aktivitet i tidligere alder, spesielt *idrettsbakgrunn*. Hva elevene har drevet med før, vil danne et grunnlag for hvordan elevene vil klare seg motorisk og koordinativt. I tillegg blir *familiebakgrunn*, som i et kroppøvingperspektiv ligger nært hva man har drevet med av idrett i tidlig alder, trukket frem av flere av deltakerne som en viktig kilde til ulikhet mellom elevens forutsetninger. Videre kommer det frem av resultatene fra analysen at flere av deltakerne kobler forutsetninger opp mot noe *fysisk*. Til slutt viser materialet at både *ferdighet*, *innsats* og *forutsetninger* ligger nært hverandre i tilnærmingen av fenomenet evner.

Jonas trekker frem lagspill, når han forklarer viktigheten av *idrettsbakgrunn* i defineringen av forutsetninger:

*Jonas: (...) Har man en bakgrunn fra et lagspill, så har man jo bedre forutsetninger for å forstå andre lagspill også. Sånn rent teknisk forstå det, men også forstå hva det vil si å spille på lag i den aktiviteten. Men jeg opplever også at det fører til ... det fører kanskje til en mindre forståelse av at ikke alle har de samme ferdighetene da. Så det er kanskje de som ofte er vanskeligst å få til å samarbeide - de som har litt ambisjoner innenfor idrett eller har en idrettsbakgrunn som kanskje er hakket hvassere enn normalen.*

Jonas beskriver at forståelsen for det å spille på lag kan ha en stor betydning, og at noen har bedre forutsetninger enn andre til å forstå, basert på erfaring, at man for eksempel vet hva man skal gjøre eller si i en lagspillaktivitet. Han trekker frem at andre som ikke har blitt utsatt for dette lagspillet, ikke har de samme forutsetningene for å vite hva han eller hun skal gjøre i aktiviteten. Han understreker også at forskjellene mellom disse forutsetningene kan være problematiske, som han mener kan føre til en mangel på forståelse av at elevene stiller med ulike utgangspunkt. Han poengterer også at det ofte er de elevene med ambisjoner innen idrett som kan være utfordrende å få til å forstå at alle elever deltar i faget ut fra egne, individuelle forutsetninger. Flere av de andre deltakerne uttrykker også at de elevene med en rik idrettsbakgrunn har, i en kroppøvingssammenheng, lettere for å håndtere andre aktiviteter.

En annen deltaker deler dette synet, men legger til en annen faktor når hun snakker om forutsetninger. Hun retter også fokus mot hva eleven har drevet med tidligere, men vektlegger i tillegg hvor mye man har *øvd* på en aktivitet. Dette kommer frem i Marianne sine beskrivelser i hva hun legger i ordet forutsetninger:

*Marianne: (...) Det er jo litt sånn: hva har du egentlig drevet på med før? Det kommer jo litt an på ... har du drevet veldig mye med fotball før, så har du liksom høyere forutsetninger til å ha bedre motorikk, koordinasjon, hånd-fot og øye-fot-koordinasjon. Det er jo litt sånn at jo mer man har drevet med og øvd på en aktivitet, jo bedre forutsetninger har man i det.*

Marianne legger, som de andre deltakerne, også vekt på viktigheten av hva elevene har drevet

med før, men føyer også til verdien av å ha drevet med og øvd på en aktivitet. Hun sier at dette også er med på å gjøre noe med forutsetningene til elevene, og at jo mer man har drevet med en aktivitet, jo bedre forutsetninger har man i det.

I materialet kommer det også her frem individuelle forskjeller i deltakernes beskrivelser. *Familiebakgrunn* blir nevnt som en viktig faktor i beskrivelsen av elevenes forutsetninger. Dette kan eksemplifiseres gjennom Jonas sin beskrivelse av ordet, som sier at forutsetninger defineres av og skiller elever ut fra hvor fysisk aktiv familien er:

*Jonas: Det kan være alt fra å komme fra en fysisk aktiv familie til å ikke å ha beveget seg utendørs omtrent noen gang.*

Jonas sier at familie kan ha en sentral betydning for elevenes forutsetninger. En annen deltaker snakker også om personlige erfaringer, når han påpeker at bakgrunn og hvordan man har blitt utsatt for fysisk aktivitet i barne- og ungdomsårene legger rammer for både forutsetninger og trygghet i kroppsøvingsfaget.

Til slutt viser resultatene fra analysen at forutsetninger stadig blir knyttet til noe *fysisk*. Et eksempel på dette kommer frem i Jonas sin uttalelse:

*Jonas: (...) Også er det rent fysiske forutsetninger selyfølgelig. Jeg har jo hatt elever som ikke har hatt armer eller har en eller annen form for diagnose eller sykdom som gjør at de ikke kan delta på samme måte som alle andre. Så det er jo alt av forutsetninger ... eller faktorer som spiller inn, tenker jeg.*

Jonas trekker frem de fysiske forutsetningene som en viktig faktor i sine beskrivelser av ordet, og beskriver elever som har hatt fysiske utfordringer som gjør at de ikke kan delta på samme måte som andre elever. Flere av deltakerne bruker også *fysisk aktiv* og *fysisk innsats* i sine beskrivelser, og legger, som Jonas, vekt på tydelige fysiske ulikheter i sine beskrivelser av forutsetninger. Henrik viser derimot til viktigheten av den kreative delen av ordet:

*Intervjuer: Mener du det finnes aktiviteter som passer bedre enn andre for at alle elevene skal kunne delta ut fra egne forutsetninger?*

*Henrik: Ja. Min erfaring med det er å ha helt nye aktiviteter. En ting er at hvis man kjører fotball, så er det noen som er dritgode og kan det, også har du de som ikke kan det som blir stående litt på siden. Så det vi har prøvd er å finne nye aktiviteter, der det ikke er noen som har spesielt gode forutsetninger for å være gode i det. Så vi har testet rumpeldunk, ultimate frisbee og ulike kortleker hvor man skal løpe rundt og prøve å ta andre, men så er det elementer av taktikk der også, slik at de som skjønner spillet fort blir bedre enn de som for eksempel er raske. Jeg har også hatt en aktivitet der vi har brukt en volleyball uten luft, også har jeg stilt meg ute på en gressplen og sagt "første ball forbi meg vinner". Også må man hele tiden legge på ulike begrensninger, at alle må være borti ballen, ikke lov å sparke den, slik at det blir mer utfordrende og at de må snakke sammen. Altså den mer kreative prosessen bak, ikke bare den fysiske - det synes jeg er veldig gøy.*

Henrik bruker ord som inkludering, utfordring og taktikk i sine beskrivelser av aktiviteter han tenker kan passe godt, slik at alle elever skal kunne delta ut fra egne forutsetninger. Henrik legger også vekt på begrensninger, og er opptatt av at alle elever skal ha mulighet til å delta gjennom samarbeid. Han sier til slutt eksplisitt at forutsetninger ikke kun handler om det fysiske, men at det er den kreative prosessen bak han som lærer setter høyt.

Til slutt viser resultatene fra analysen at både ferdighet, innsats og forutsetninger ligger gjennom deltakernes beskrivelser nært hverandre i tilnærmingen av fenomenet evner. Dette kommer for eksempel frem i samtaler med Marianne:

*Intervjuer: (...) Så forutsetninger da, i tilknytning til ferdigheter - vurderer du da alle likt, eller tar du inn forutsetninger i vurderingen av ferdigheter?*

*Marianne: Forutsetninger er en del av det ja. Så selvfølgelig ... hva skal jeg si? Nå har jo ikke vi løpetester, for de skal jo ikke vurderes slik. Men har man liksom en løpetest, så ser jeg jo mer på innsatsen, og da ut fra forutsetninger, enn faktisk hvor langt de løper. Jeg bryr meg ikke om hvor langt de løper på cooper-testen - irrelevant egentlig. Men jeg forventer jo at de har en høy innsats, at de kanskje løper gjennom hele testen - at de har den innsatsbiten der. Også vet jeg jo det, at en elev som driver mye med utholdenhetstrening har jo bedre forutsetninger til å klare det bra. Men det betyr jo ikke ... altså da forventer jeg kanskje at den eleven selvfølgelig løper litt*



*lenger enn en elev som aldri trener utholdenhet. Men de kan jo likevel begge få høy måloppnåelse, ut fra at de kjører sitt beste løp da.*

Marianne knytter med sine beskrivelser forutsetninger til både ferdighet og innsats. Hun sier at hun tar utgangspunkt i elevenes forutsetninger i tilknytning til ferdigheter i eksempelet over, der hun refererer til hvor langt de løper på en cooper-test. Hun sier videre at det ikke er hvor langt de løper som avgjør, men i større grad hvor høy innsatsen er. Hun forventer at eleven som driver med utholdenhetstrening løper litt lenger enn eleven som ikke gjør det, men at begge elevene kan oppnå høy måloppnåelse med god innsats.

### **5.2.2 Lærernes beskrivelser av elevers evner i kroppsøving**

Slik som samtalen vokste frem, ble deltakernes beskrivelser av ordene innsats, ferdighet og forutsetninger brukt som sentrale elementer i tilnærmingen til fenomenet evner. Det vil derfor videre være av interesse å gå dypere inn i lærernes forståelser av evner i forbindelse med kroppsøving. I denne delen vil jeg presentere deltakernes eksplisitte beskrivelser av elevers evner i kroppsøving, gjennom ferdigheter, talent og noe fysisk, og om noen elever har bedre evner enn andre. Til slutt vil jeg presentere deltakernes beskrivelser av betydningen av elevenes bakgrunn. Her blir forskjellen mellom evner og forutsetninger også beskrevet. Jeg vil også her presentere de typiske trekkene fra analysen av resultatene, og vil i tillegg vise de individuelle nyansene gjennom eksempler fra deltakerne.

#### *Evner har med ferdigheter og talent å gjøre*

Resultatene fra analysen viser at deltakernes beskrivelse av fenomenet evner er ulik. Mens noen av deltakerne knytter fenomenet tydelig opp mot *ferdighet* og *talent*, snakker andre om *innsats*, *samarbeid* og *initiativ* som viktige faktorer som ligger til grunn. Til slutt viser analysen at evner blir beskrevet som noe *dynamisk*. Marianne er en av deltakerne som knytter fenomenet til ferdigheter. Hennes beskrivelser av evner kommer frem i følgende eksempel:

*Intervjuer: Hvordan forstår du ordet evner?*

*Marianne: (...) For da jeg så den masteroppgaven her, og så ordet evner, tenkte jeg litt sånn ... evner er ikke så ofte jeg bruker i kroppsøvingssammenheng. Veldig sjeldent. For det er forutsetninger jeg føler er mer brukt. Men jeg knytter det nok mer*

*opp mot ferdigheter. At det er litt med ferdighetsbegrepet. Ja, hva du kan og hva du ikke kan, at det er evnene, mer ferdigheter.*

Marianne uttrykker at hun ikke bruker ordet evner i forbindelse med kroppsøving og at det kan være vanskelig å gi tydelige beskrivelser av fenomenet. Likevel kobler hun evner i stor grad opp mot hva en elev kan og ikke kan. I tillegg til dette, sammenligner hun evner med forutsetninger når hun sier at dette er ord som hun i større grad føler blir brukt.

Flere av de andre deltakerne legger også vekt på ferdigheter i sine beskrivelser av evner, men trekker i tillegg inn andre egenskaper i sine forståelser. Dette kommer frem i Henrik sine skildringer:

*Henrik: Jeg tenker jo hvert fall at ferdigheter er en del av det. Motorikk og koordinasjon og den type ting. Men så er det jo også evnen til å være en lagspiller og pushe andre som kan være med på å gjøre andre bedre - evnen til å se folk rundt seg. At alle blir hørt og er med på avgjørelser. Men ja, ferdigheter er en stor del av det.*

Henrik trekker frem ferdighet som en sentral faktor i hva som ligger i evner, men nevner også momenter som å inkludere andre og å se folk rundt seg som viktige elementer. Flere av deltakerne trekker også frem i forlengelse av dette, at vektleggingen av individuelle forskjeller er viktig. Henrik sine skildringer er et eksempel på dette:

*Henrik: (...) Men det kommer liksom an på hva elevene er gode på da. Hvis jeg for eksempel ser at dette ikke er en spesielt fysisk aktiv person, men at de er gode til å snakke pent til andre, så vektlegger jeg det hos den eleven. Men hvis det er en elev som er veldig god på det fysiske ferdigheter, men så ser jeg at du er en elendig lagspiller, så er det liksom å guide de litt på den biten og vurdere det også. Så rent utviklingsmessig, så tror jeg det er mer ferdighetsutvikling for de aller beste.*

Basert på elevenes ulike forutsetninger, blir individuell vektlegging av ferdighet trukket frem som en viktig faktor i fenomenet evner. Lærerens evne til å se elevenes styrker er derfor et viktig element i Henrik sine beskrivelser av evner. Selv om de fleste lærerne knytter evner til *ferdighet*, er det noen som heller bruker *talent* i sine beskrivelser. Dette kommer tydelig frem i følgende sitat:

*Intervjuer: Hvordan forstår du evner?*

*Eva: Det blir jo nesten like dumt som å diskutere talent, ikke sant. Fordi når en sier at noen har talent, så er det kanskje mest talent for å jobbe med en ting for å bli bedre. Men du ser jo også at noen har lettere for å løpe, noen har lettere for å fikse ting med ball, noen har lettere for å turne. Altså, det ligger kanskje litt for oss.*

Eva beskriver evner som et slags *talent* som ligger lettere for noen enn andre, selv om hun også uttrykker at talent kan handle om å jobbe med ting for å bli bedre. Talent blir derfor beskrevet som noe tosidig. På den ene siden er det noe medfødt man enten har eller ikke har, mens på den andre siden ligger det noe i ordet som sier at du har muligheten til å jobbe med ting for å bli bedre.

Mens noen av deltakerne trekker frem ferdighet og talent i sine beskrivelser av evner, legger andre mer vekt på innsats, samarbeid og initiativ. Dette kommer frem i samtale med Jonas.

*Intervjuer: Vi skal litt over til evner. Hva er det første du tenker på når du hører evner?*

*Jonas: At det rommer ganske mye. Men i kroppsøvningsfaget, så er det jo mer ... altså evne til innsats, evne til samarbeid i langt større grad enn evne til ferdighet, tenker jeg på. Jeg er glad for at det er sånn, og det står jo ganske eksplisitt at ferdigheter ... eller ferdigheter står det jo ikke så mye om. Det er et bevegelsesfag eller bevegelsesgledefag. Men det er et vanskelig begrep å definere ...*

*Intervjuer: Så i kroppsøvningsfaget så er det mer samarbeid og den biten du ser på?*

*Jonas: Ja. Samarbeid, fair play, egen innsats, egen glede.*

*Intervjuer: Ser du på evner som noe statisk, "noe man bare har", eller ser du på det som en egenskap som man kan utvikle?*

*Jonas: Jeg tenker jo at det må være noe som kan utvikles. Det må jeg tenke, på en måte. Men da blir det sånn: evne til samarbeid - selvfølgelig kan det utvikles. Jeg ser ikke på talent som en evne, hvis du skjønner hva jeg mener.*

*Intervjuer: Kan du si litt mer om det?*

*Jonas: Det man kaller talent vanligvis da, er jo ofte, hvis man flytter seg litt til idrettsverden da, så er jo det ofte ... de unge talentene er jo egentlig de som har jobbet hardest for det. Så de har vel heller kanskje både evne til å ville noe mer enn kanskje andre, og har lært seg til at "hvis jeg vil få til dette, så må jeg jobber for det", og har mest sannsynlig noen hjemme som også backer den holdningen da. Men det at noen er dyktige med ball sånn i utgangspunktet, det er jo ikke noe evne ... det er kanskje evne ...? men det er ikke det likevel føler jeg.*

*Intervjuer: Og sånn som jeg forstår deg, i hvert fall kanskje ikke i kroppsøvingsfaget ...?*

*Jonas: Nei. Nei, det tenker jeg i hvert fall ikke, at talent der har relativt lite å si da.*

Jonas uttrykker at evner er vanskelig å definere, men kobler det opp mot innsats og samarbeid, snarere enn ferdighet. Han presiserer også at det ikke står så mye om ferdigheter, som han uttrykker glede for. Han beskriver også at evner er noe man kan utvikle, og sier at han ikke ser på evner som talent. I tillegg til innsats og samarbeid, snakker flere av deltakerne om elevenes evne til å hjelpe hverandre. Dette kommer tydelig frem i Fredrik sine beskrivelser av det å evne noe:

*Fredrik: Men det å evne noe, kan jo være så mangt ... det er litt som jeg har snakket om at du evner å på en måte se sammenhenger i faget og klare å pushe litt egne grenser og evnen til å ta initiativ og hjelpe de andre og ...*

Fredrik snakker om evner som noe bredt, og inkluderer både innsats, inkludering og det å hjelpe andre som viktige faktorer i hans beskrivelser av evner. Gjennom resultatene fra analysen kommer det dermed frem at beskrivelsene av evner er todelt, der noen trekker frem ferdighet og talent, mens andre snakker mer om innsats, samarbeid og initiativ. Til slutt viser

resultatene fra analysene at flere av deltakerne beskriver evner som noe dynamisk. Dette kommer frem gjennom samtaler med Eva:

*Intervjuer: Har utvikling av evner noe å si i ditt vurderingsarbeid?*

*Eva: Ja, det mener jeg absolutt. Men de som er veldig flinke kan ikke ha den samme utviklingen som de som ikke kunne noe fra før av. Så det å gi de noen arbeidsoppgaver, sånn at de også skal kjenne på den personlige utviklingen, for den personlige utviklingen mener jeg er en sterk motivasjonsdriver for å være fysisk aktiv.*

Eva beskriver at elevenes utvikling av evner i kroppsøvingfaget har betydning for vurderingsarbeidet. Hun poengterer også at denne utviklingen ikke nødvendigvis ser lik ut for alle elever. Eva sine beskrivelser viser at det å få arbeidsoppgaver tilpasset den enkelte elev vil være sentralt for personlig utvikling.

#### *Evner i kroppsøving er knyttet til det fysiske*

I analysen kommer det frem at deltakerne er todelt i sine svar om hva som kjennetegner gode evner. På den ene siden handler det i stor grad om *ferdigheter*, mens på den andre siden er det *samarbeid, tilpasning og evnen til å gjøre andre gode* som fremtrer utkrystallisert. Til slutt viser resultatene av denne delen fra analysen at *muligheten til å gjøre andre gode* er sterkt knyttet til fysisk gode ferdigheter.

Marianne viser gjennom sine beskrivelser et godt eksempel på at det er *ferdigheter* som står sentralt i beskrivelsene av hva som kjennetegner gode evner hos elever:

*Intervjuer: Hvordan forstår du evner?*

*Marianne: (...) Evner er ikke så ofte jeg bruker i kroppsøvingssammenheng. Veldig sjeldent. For det er forutsetninger jeg føler er mer brukt. Men jeg knytter det nok mer opp mot ferdigheter. At det er litt med ferdighetsbegrepet. Hva du kan og hva du ikke kan, at det er evnene, mer ferdigheter.*

*Intervjuer: Og hva kjennetegner da gode evner hos elever for deg i kroppsøvingfaget?*

*Marianne: Gode evner ... ja, gode ferdigheter, som det blir for meg. Jeg tenker at man kanskje klarer å mestre aktiviteter. Får til å utføre det vi skal gjøre, rett og slett.*

Selv om Marianne kobler evner mot forutsetninger, er det altså ferdigheter og det å mestre aktiviteter som kommer frem som sentrale trekk. Dette er kjennetegn som også kommer frem hos flere av de andre deltakerne. Likevel er beskrivelsene av hva som kjennetegner gode evner ulike blant deltakerne, og det kommer på den andre siden frem at både samarbeid og tilpasning er kilder til gode evner. Dette kommer tydelig frem i Fredrik sine beskrivelser:

*Fredrik: (...) Elever som er tålmodige ... skjønner at en ikke skal bli verdensmester i løpet av en time, men evnen til å se litt lenger perspektiv ... det er kjempeviktig i faget. (...) Du skal liksom få de til å evne å se lenger da. Så de elevene er ofte veldig dyktige i faget.*

Fredrik ønsker at elevene gjennom *tilpasning*, skal være tålmodige og kunne se ting i et lenger perspektiv. Til slutt kommer det frem, basert på resultatene fra analysen, at flere av deltakerne setter gode ferdigheter som et slags krav for å ha muligheten til å kunne gjøre andre gode. Henrik gir et eksempel på dette, noe som kommer frem i følgende sitat:

*Henrik: Hvis du skal få en sekser i kroppsøving av meg, så må du liksom være god på noe innenfor det fysiske da, at du kan ting. Men det jeg verdsetter mest er elever som har evnen til å coache andre. At de kan noe såpass godt at de ... jeg har jenter i turn, som hever klassen to nivåer for de kan forklare hvordan du for eksempel skal strekke deg. Og i fotball, der man kan ta en kapteinsrolle og styre alle og peke. Jeg hadde jo for eksempel en i basketball, på nasjonalt nivå som når det var kamp, stilte seg på sidelinja, og forklarte hvor folk skulle løpe, og hadde ingen spesiell interesse for å vinne kampen, men han skjønnte at jeg gjør mer nytte her på sidelinja der jeg kan coache de andre. Og det er de som er på høyest nivå hos meg - de som får til det.*

Henrik setter dermed ferdigheter og å være god på noe høyt i sine beskrivelser av hva som kjennetegner gode evner hos elever. Han forteller at elever ofte må besitte gode ferdigheter i noe hvis man skal ha muligheten til å hjelpe andre. Han forklarer at det er de elevene som besitter disse ferdighetene og i tillegg evner å hjelpe andre, som når toppkarakter i faget. Han

gir videre konkrete eksempler på at dette er noe han tilpasser, når det kommer til de elevene som ikke har slike ferdigheter:

*Henrik: (...) Men da krever det ofte også at man er god på noe, at man kan noe. Og det er der jeg sniker inn ... for jeg vil jo at de som er gode i gym skal få en god karakter. Men det blir liksom litt urettferdig at en som er dritgod i fotball automatisk skal få en god karakter. Det må liksom noe mer til da, for å nå helt opp. Det jeg prøver, er å tilpasse til de som ikke har sånne ferdigheter, men da er det mer vektlegging av om de klarer å være inkluderende og heie på de andre og slenge ut noen "high fives" og snakke positivt til de andre i aktiviteten.*

Henrik fortsetter å snakke om at det kreves gode ferdigheter for å nå helt opp i kroppsøvningsfaget. Likevel retter han fokus mot tilpasset undervisning, også for de elevene som ikke besitter gode ferdigheter. Disse elevene skal også ha muligheten for å oppnå god karakter i faget, for eksempel gjennom inkludering og oppmuntring.

Med dette er det ulike beskrivelser av hva lærerne legger i hva som kjennetegner gode evner hos elever. Der noen trekker frem ferdighet, snakker andre om samarbeid og tilpasning. Resultatene fra analysen viser også at mulighetene til å gjøre hverandre gode, i noen grad er basert på ferdigheter.

#### Noen elever har bedre evner enn andre

Resultatene fra analysen viser en enighet om at det er *elever som har bedre evner enn andre*. Igjen blir *bakgrunn* dratt inn i beskrivelsene. Analysen viser også ulikheter i materialet, der det for noen av deltakerne i større grad handler om ulike *forutsetninger* til å mestre ulike aktiviteter i kroppsøvningsfaget.

Samtalen med Eva, gir en tydelig beskrivelse på at det *finnes elever som har bedre evner enn andre*, der også *bakgrunn* igjen kommer til syne:

*Intervjuer: Tenker du at det er noen elever som har bedre evner enn andre?*

*Eva: Ja, selvfølgelig er det jo det. Selvfølgelig er det stor spredning på det.*

*Intervjuer: Og ... du har vært litt inne på det, men hvorfor tror du det er sånn?*

*Eva: Nei, jeg tror det både er genetisk og opplært. Begge deler.*

*Intervjuer: Kan du utdype det litt?*

*Eva: Nei, altså du har jo ... vi har jo noen barn her som er i orienteringsfamilier. De løper jo lett! Det er lett for de å løpe! Og de som driver med skiskyting, de har kanskje gjort det i generasjoner. Det er jo ikke noe ... det passer for dem! Og de har lettere for å prøve aktiviteter som passer for dem.*

Eva påpeker at hva man har drevet med tidligere, er avgjørende for å utvikle gode evner i hennes øyne. Flere av deltakerne mener også at det handler om hvor mye man har drevet med idrett før, men at generell bevegelse gjennom livet også kan være avgjørende for hva man kan få til i kroppsøvingsfaget. Prøving og feiling blir dratt frem som viktige elementer til utvikling og hvilke forutsetninger man har i kroppsøvingsfaget. Flere av deltakerne sier også at det i stor grad handler om at elevene skal lære av hverandre. Fredrik er et eksempel på dette:

*Fredrik: (...) Men det som er kult er jo å få elever til å bli ydmyke og anerkjenne at "han har gode evner her, så da kan jeg lære av det", og man skal jo lære av hverandre. Så det er på en måte å få de gode til å lære de andre.*

Fredrik trekker i tillegg til bakgrunn, blant annet frem at det er et mål at elevene skal bli inspirert av hverandre, og at de med gode evner kan bruke de til å gjøre andre gode. Han gir dermed elevene med gode evner et tydelig ansvar ved å si at de skal bruke sine evner til å hjelpe og lære de andre.

Selv om de fleste lærerne går i samme retning, stiller Jonas spørsmål til om det finnes elever som har bedre evner enn andre. Han trekker i større grad *forutsetninger* inn i sine beskrivelser:

*Intervjuer: Så ut fra det du snakker om nå; tenker du at det er noen elever som har bedre evner enn andre?*



*Jonas: Ikke bedre. Andre forutsetninger? Ja, absolutt. Lettere for å ta ting, hvis du skjønner hva jeg mener, det kan godt hende. Men bedre evner innenfor et kroppsøvingsfag? Jeg klarer ikke helt å se hvordan noen skal ha det.*

Jonas, som tidligere i sine beskrivelser av fenomenet evner, trekker frem innsats og samarbeid, fremfor ferdighet, forteller at han i kroppsøvingsfaget ikke tenker at det er noen elever som har bedre *evner* enn andre, men heller at de har ulike *forutsetninger* til å mestre ulike aktiviteter. Han poengterer dette ved å si at det ikke er et mål om at man skal skille elever med gode og dårlige evner.

## 6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene av studien og koble det til kroppsøvningsfaget og læreplanen. Jeg vil også knytte resultatene til mitt teoretiske perspektiv som har blitt gjort rede for tidligere i oppgaven, samt annen relevant forskning. Jeg vil forsøke å sette lys på min problemstilling for å se om det kan gi en økt forståelse av intervjudeltakernes beskrivelser av evner og hvilke evner disse lærerne verdsetter hos elever.

Min problemstilling handler om kroppsøvningslæreres forståelse av elevers evner i kroppsøving, der intervjudeltakerne inkluderer ordene *innsats*, *ferdigheter* og *forutsetninger* i sine tilnærminger til fenomenet evner. Resultatene viser også at *idrettsbakgrunn* og *talent* danner fysiske forutsetninger som legger rammer for hvordan elevenes evner blir *verdsatt* i kroppsøvningsundervisningen. Dette ga dermed interessante diskusjonspunkter for å nærme meg deltakernes forståelse av fenomenet evner og hvilke evner de verdsetter hos elever i kroppsøvningsfaget:

### I. Evner som et sosiokulturelt fenomen

- Idrettsbakgrunn er avgjørende for hvilke elever som *kan* i kroppsøving
- Talent i kroppsøving

### II. Hvilke evner hos elever blir verdsatt?

- Ferdigheter
- Innsats
- Forutsetninger

## 6.1 Evner som et sosiokulturelt fenomen

Med deltakernes forståelse av evner og hva som for dem kjennetegner gode evner hos elever, vil det videre være verdifullt å undersøke om deltakerne opplever at det er noen elever som har bedre evner enn andre. Resultatene fra analysen viser bred enighet om at det finnes elever som har bedre evner enn andre. Som vi så i resultatkapitlet (jf. s. 63-64), er Eva et eksempel på en av deltakerne som knytter evner til bakgrunn i sine beskrivelser av om det finnes elever som har bedre evner enn andre, der hun sier at grunnen både er genetisk og opplært. Eva uttrykker at bakgrunn har noe å si for hvilke elever som er 'able', eller hvilke elever som *kan* i kroppsøvningsfaget. Dette knytter hun direkte til bakgrunn, både genetisk og hva man har blitt utsatt for av aktivitet i barndommen. Hun eksemplifiserer med barn som kommer fra

orienteringsfamilier, som naturlig nok vil ha gode forutsetninger for å løpe fort. Lærerens *forståelse* av evner vil her være avgjørende. Både forskningen til Fitzgerald (2015) og Wright og Burrows (2006) viser gjennom *verdisettingskultur* at gode evner i kroppsøvningsfaget, kun har en tendens til å harmonere med en viss type bevegelseshabitus (Standal, 2021). Dette kan videre kobles til Aasland et al., (2019) som viser at de elevene som blir sett på som 'able' i faget har idrettsbakgrunn, som igjen legger tydelige føringer på hva som blir verdsatt i kroppsøvningsfaget. Hvis en kroppsøvningslærer verdsetter at en elev løper raskt eller orienterer fort i kroppsøvningsundervisningen, kan dette bli endimensjonal konseptualisering av evner, som gjør at kun noen elever med visse fysiske egenskaper, vil falle inn i 'able'- kategorien, altså elever som *kan* i kroppsøvningsfaget (Evans, 2004; Wilkinson et al., 2013). På den andre siden, kan orienteringskunnskapen til eleven stå i fare for å *ikke* bli verdsatt av kroppsøvningslæreren, noe som kan føre til at eleven ikke har mulighet til å overføre sin kulturelle kapital gjennom lærerens konseptualisering av evner, fordi orienteringskunnskap ikke blir sett på som en verdifull egenskap i kroppsøvningsundervisningen (Wilkinson et al., 2013). Det vil si at eleven som befinner seg i kategorien 'able' på orienteringstreninger på fritiden, samtidig kan finne seg selv i 'less able'-kategorien i kroppsøving (Wilkinson et al., 2013). Dette kan føre til at skolen reproducerer vinnere og tapere og at 'ability' blir et resultat av elevenes sosiokulturelle bakgrunn, snarere enn kroppslig utvikling (Evans, 2004). Evans advarer til slutt om at 'ability' kan bli forstått som *talent* som noen elever har, mens andre ikke. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet.

I lys av Bourdieus teorier, kan kroppsøvningslæreres endimensjonale konseptualisering av evner ses i sammenheng med *omgjøring* av fysisk kapital (Evans, 2004; Wilkinson et al., 2013; Shilling, 2012). Kroppslig deltakelse i ulike felt vil ha en bytteverdi, gjennom blant annet økonomisk, kulturell eller sosial kapital, for eksempel i form av gode karakterer i kroppsøvningsfaget (Shilling, 2012; Wright & Burrows, 2006). Det er denne muligheten til å veksle inn kapital, som Wilken (2008) beskriver som selve dynamikken i sosiale prosesser. I kroppsøvningsfaget kan dermed aktivitetsbakgrunn ha betydning for muligheten til å veksle inn sin fysiske kapital til en annen form for kapital. Bourdieu presiserer at denne bytteverdien er sosialt betinget, der noen elever, basert på bakgrunn, vil ha mer bytteverdi enn andre (Bourdieu, 1978; Shilling, 2012). Orienterings eleven som Eva refererer til, kan dermed ha gode muligheter til å omgjøre sin fysiske kapital til gode karakterer i kroppsøvningsfaget, hvis dette harmonerer med lærerens forståelse av gode evner i faget. Elevens orienteringskunnskap kan på den andre siden *ikke* bli verdsatt av kroppsøvningslæreren, som kan gjøre det vanskelig

for eleven å bytte inn sin fysiske kapital med en annen form for kapital (Shilling, 2012; Wilken, 2008; Bourdieu, 1978; Wilkinson et al., 2013).

Bourdieu's begrep om felt og doxa kan også ses i sammenheng med fysisk kapital og sosial bakgrunn. Evans (2004) sine beskrivelser gir uttrykk for at bakgrunn er med på å danne et grunnlag for hvem som er 'able' og 'less able', som også kan ses i sammenheng med kroppsøving. På samme måte knytter Eva sine beskrivelser av om det finnes elever som har bedre evner enn andre direkte til bakgrunn, gjennom både genetikk og hva man har blitt utsatt for av aktivitet i barndommen, eller hvilke elever som *kan* og hvilke elever som *ikke kan* i kroppsøving. Hvilken rolle man har i de ulike feltene, vil bestemme innpass og deltakelse, som videre vil definere hvilken type makt deltakerne kan utøve i feltet, der de med mye makt i kroppsøving, gjerne gjennom fysisk kapital, vil ha et bedre utgangspunkt til å dyrke sin posisjon (lisahunter et al., 2015; Wilken, 2008). Eva sin elev med gode orienteringskunnskaper og sin fysiske kapital kan dermed ha muligheten til å dyrke sin posisjon hvis dette er en egenskap som blir verdsatt i kroppsøvingsundervisningen. Doxa vil også komme til syne gjennom erfaring i de sosiale prosessene, en tatt for gitt-følelse, som gir mening for feltets praksis og deltakerne som identifiserer seg med feltet. De kulturelle tradisjonene i et felt vil derfor være av betydning når elever tar med seg sine egenskaper inn i kroppsøvfaget (lisahunter et al., 2015). Hvis Eva har en tradisjon for å inkludere orientering i sin undervisning, kan elever med gode orienteringskunnskaper føle trygghet og tilhørighet i faget, som igjen kan føre til makt i feltet gjennom fysisk kapital, i dette eksempelet i form av gode løpeegenskaper. Wright og Burrows (2006) advarer mot en forestilling om at fysisk kapital må bli sett på som det kroppen din *ser ut* til å klare, snarere enn hva den *faktisk* klarer. Denne forestillingen om fysisk kapital i kroppsøving, kan føre til at det er forholdet mellom kondisjon, helse og kroppslig utseende eller kroppens evne til å utføre fysisk arbeid som definerer gode evner i faget (Wright & Burrows, 2006).

Til slutt har Eva sin orienteringselev utviklet sine kroppslige egenskaper som er et uttrykk av personlig habitus. Bakgrunn vil dermed være av avgjørende betydning for personlig habitus og hvordan elever utvikler ulike kroppslige egenskaper. Hvordan vi kommuniserer, beveger oss og spiser, er alle kulturelle elementer som er forankret i handlinger og følelser, som er av kulturell verdi. Dette kan videre ha en overføringsverdi, som kan fungere som kapital (Evans, 2004). Forskning (Nabaskues-Lasheras et al., 2019; Evans, 2004) viser at evner er sosialt konstruert i kroppsøvfaget. Dette støttes også av en systematisk evaluering gjort av Shaun

Wilkinson et al., (2013) som viser at en definering av kapital gjennom kroppslighet som legitimerer konkurransedyktighet og fysisk styrke, kan føre til en endimensjonal konseptualisering av evner, som gjør at andre egenskaper som for eksempel kreativitet og estetikk ikke regnes inn i forståelsen. Dette kan ses i sammenheng med Eva sin orienteringselev, der det fysiske kan danne grunnlag for hvilke elever som blir verdsatt i kroppsøvningsundervisningen. Dette viser en marginalisert forståelse av fenomenet, som gjør at det er kun noen elever som passer inn i 'able'- kategorien; de som *kan* i kroppsøvningsfaget (Evans, 2004). Hay & Macdonald (2009) mener også at elevene gjennom undervisning må lære å forstå at det går an å tenke annerledes om evner enn det man har for vane å automatisk gjøre. Standal (2021) presiserer betydningen av at dette blir lært, slik at det ikke finnes en standard alle elever skal nå opp til, som kan føre til en nedvurdering av egne og andres evner. Standal (2021) argumenterer videre for at dette muligens er tenkt på i den norske læreplanen når han viser til et kompetansemål som elevene skal kunne etter 10. trinn: «anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre i bevegelsesaktiviteter og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Gjennom anerkjennelse av ulikhet, uavhengig av forutsetninger, kan elever kanskje få en bredere forståelse av hva som ligger i evner og hvilke egenskaper som automatisk blir sett på som gode evner.

### **6.1.1 Idrettsbakgrunn er avgjørende for hvilke elever som *kan* i kroppsøving**

I resultatene fra analysen kommer det frem av mange av deltakerne knytter forutsetninger i kroppsøvningsfaget til idrettsbakgrunn. Jonas er et eksempel på dette (jf. s. 54) når han tar opp idrettsbakgrunn som en sentral faktor for å forstå strukturer i kroppsøvningsfaget, der en som har bakgrunn fra et lagspill har bedre forutsetninger for å forstå andre lagspill også. Det vil si at en som aldri har drevet med idrett før, vil stille dårligere enn en elev som har vært aktiv i for eksempel idrettslag hele livet. Dette samsvarer med forskning (Aasland et al., 2019) som viser at det å besitte gode idrettslige ferdigheter *før* man går inn i kroppsøvningsundervisningen, vil være avgjørende for å oppnå statusen som en 'able' elev. Det vil si at idrettsbakgrunn legger tydelige føringer for hvilke typer egenskaper som blir verdsatt i kroppsøvningsfaget. Siden den idrettslige diskursen ligger så vel integrert i kroppsøvningsfaget, vil det være logisk at man må utvise et høyt nivå av idrettslige ferdigheter for å bli ansett som 'able' i faget (Evans, 2004; Aasland et al., 2019). Dette støttes også av Säfvenbom et al., (2014) som også viser at kroppsøvningsfaget sammenfaller med logikken om konkurransedyktig ungdomsidrett, og at det er disse elevene som for det meste høster mesteparten av fordelene i faget. Dette samsvarer med Jonas sine uttalelser om at

idrettsbakgrunn legger føringer for hvem som *kan* i kroppsøving. Säfvenbom et al., (2014) poengterer at kroppsøvingfaget dermed står i fare for å produsere sosial ulikhet, gjennom at faget favoriserer de elevene som kommer inn i kroppsøvingfaget med idrettslige erfaringer. Til slutt poengterer Aasland et al., (2019) at de elevene som mangler erfaring fra idretten, vil ha begrensede muligheter til å oppnå gode karakterer i faget, uansett hvilken innsats de har. Selv om innsatsen er en del av kompetansen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020c), vil dette føre til at ikke alle elever har samme mulighet til å oppnå toppkarakter i faget (Aasland, 2019).

Evans (2004) sier at det er naturlig at barn som har blitt utsatt for aktivitet, for eksempel basketball i tidlig alder, utvikler kunnskap om aktiviteten og vil lære seg de viktigste elementene som hører til. Elevenes naturlige bevegelsehabitus vil dermed være av betydning, der deres tidlige kroppslige disposisjoner vil være avgjørende for deres utgangspunkt i kroppsøvingfaget. Evans (2004) poengterer også at elevenes habitus er kulturelt betinget, der elevenes måte å kommunisere, gå og spise, er en del av forståelsen. Hva de har blitt utsatt for av aktivitet tidligere, gjennom tilgang på kapital, vil også spille en sentral rolle i elevenes møte med kroppsøving og hvilke typer kroppsligheter som blir gitt verdi i faget (Evans, 2004). Disse ønskelige kroppslige egenskapene som blir gitt verdi og som blir opplevd som meningsfulle i et felt, beskriver Evans (2004) som *evner*. Dette kan ses i sammenheng med Jonas sine uttalelser, der de elevene med idrettsbakgrunn i større grad vil besitte kroppslige egenskaper som blir gitt verdi i faget.

Forskning (Kirk, 2010) viser at idrett historisk sett har hatt en dominerende posisjon i kroppsøvingfaget. I England vokste ulike ballspill, og spesielt fotball, frem som sentralt innhold i kroppsøvingfaget, men også i Norge ble idrett i etterkrigstiden en viktig del av det norske faget (Kirk, 2010; Aasland et al., 2019). Siden det norske læreplanssystemet er sterkt desentralisert, står kroppsøvingslærere dermed fritt til å velge innhold og metode i sin undervisning (Leirhaug & Annerstedt, 2016). Dette kan føre til at det i større grad blir handlande om å vise idrettslige ferdigheter, snarere enn å øve og prøve med kroppen som det står beskrevet i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020c; Aasland et al., 2019). Gurholt & Jensen (2007) viser også at det både nasjonalt og internasjonalt har vært en tradisjon for idrett i kroppsøvingfaget. Dette kan føre til at tøffhet og konkurransedyktighet blir ledende elementer i faget, fremfor sjenanse og engstelighet, som ifølge Aasland et al., (2019) kommer som en følge av idrettsdiskursen i kroppsøvingfaget, der gode idrettslige

ferdigheter blir høyt verdsatt. Dette kan ses i relasjon til resultatene av analysen og deltakernes beskrivelser av idrettsbakgrunn som en sentral faktor som legger til grunn for hvilke elever som *kan* i kroppsøving.

### 6.1.2 Talent i kroppsøving

I resultatene fra analysen kommer det frem gjennom samtaler med Eva (jf. s. 59) at hun bruker *talent* i sine beskrivelser av evner. Eva beskriver talent i relasjon til det å jobbe med noe for å bli bedre. Hun påpeker også at noen har lettere for å løpe eller turne; at det ligger lettere for noen enn andre. Forskning (Croston & Hills, 2017) viser at evner i idrettsverden blir sett på som talent. I et historisk perspektiv har praksisen ved å identifisere og utvikle talent har vart lenge. I England ble det gjennom politiske direktiver gitt støtte til å utvikle elever med ‘high ability’ eller ‘gode evner’, som ble referert som ‘the Gifted and the Talented’ (G&T)-programmet, som var et sentralt element i engelsk idrettspolitik mellom 1999 og 2011 (Croston & Hills, 2017). Det var altså obligatorisk for skoler å identifisere og støtte ‘talentfulle’ elever og programmet brukte ‘talent’ og ‘evner’ om hverandre. Dette førte til en legitimering av evner i kroppsøving som fysiske idrettslige ferdigheter (Croston & Hills, 2017). Bekymringer knyttet til G&T-programmet, førte til at Morley & Bailey (2006) utviklet en spesiell modell som skulle tydeliggjøre forståelsen av talent i kroppsøving (Croston & Hills, 2017). Denne modellen viser at talent står sterkt i idretten og at det finnes et bredt spekter av talentspeiding og tilbudsstrategier innen utdanning og sport. De poengterer videre at det er en forskjell mellom talent i idrett og i kroppsøving og at modellen er ment som hjelp til å reflektere rundt en flerdimensjonal fremstilling av evner, i stedet for en automatisk forståelse av evner knyttet til idrettslige ferdigheter (Morley & Bailey, 2006; Croston & Hills, 2017; Standal, 2021).

Dette kan videre ses i sammenheng med Jonas sine beskrivelser fra resultatdelen (jf. s. 60), der han knytter evner til talent, men der han i motsetning til Eva *ikke* mener evner og talent er det samme og at talent i kroppsøving har relativt lite å si. Jonas kobler talent direkte til idrettsverden, når han beskriver at talent handler om å lære seg å jobbe hardt for noe og evnen til å ville noe sterkt. Han skiller også tydelig mellom talent i idretten og i kroppsøving, der han sier at talent for han ikke har noen plass i kroppsøving. I tillegg poengterer han at han *ikke* ser på evner som talent, og at evner er noe man må ha muligheten til å utvikle, som ikke bare er et sett statiske egenskaper. Dette støttes også av Standal (2021), når han sier at talent er mindre relevant for undervisning i kroppsøving, fordi faget ikke har som formål å

identifisere eller utvikle talent i idrettslig sammenheng. Standal (2021) argumenterer også for at denne måten å forstå evner på ikke egner seg i kroppsøvingsundervisning i mangel på pedagogiske fordeler.

Et viktig poeng i Evans (2004) sin forskning, er at han mener 'ability' eller evner står i fare for å bli forstått som *talent*. Han mener at kroppsøvfaget, merkelig nok, har blitt 'disembodied' gjennom forståelsen av 'ability' som helserelaterede egenskaper som 'fitness' eller 'talent'. Dette kan videre forstås som 'prestasjoner' i et helseperspektiv eller innenfor organisert idrett (Evans, 2004). Standal (2021) sier at man kan forstå talent som en biologisk tilnærming til forutsetninger. Med denne forståelsen vil noen elever ha bedre forutsetninger for å løpe fort, mens andre har bedre forutsetninger for å løpe langt. Forutsetningene vil her ligge i genene, som kommer til uttrykk gjennom fysisk oppbygning (Standal, 2021; Hay & Macdonald 2010). Morley & Bailey (2006) viser videre med sin modell at gode evner bør bli sett på som mer enn bare fysiske egenskaper, men også sosiale, kreative og personlige evner som også bør bli verdsatt av lærere som underviser i kroppsøvfaget. Dette samsvarer med Jonas sine beskrivelser, der han sier at evner slett ikke bør bety det samme som talent i kroppsøvfagssammenheng. Dette kan også knyttes til annen forskning (Fitzgerald, 2005), som undersøker opplevelsen til elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøvfaget. Fitzgerald (2005) viser i denne studien at disse elevene erfarer at undervisningen blir lagt opp på tradisjonelle idrettslige premisser. Elevene med funksjonsnedsettelse i studien drev med boccia på fritiden, men opplevde ikke at de ble verdsatt i undervisningen (Fitzgerald, 2005). Dette gir en forståelse av at kroppsøvfaglærerne i denne sammenhengen forstår evner i normativ forstand, der disse elevenes bevegelsehabitus ikke harmonerer med lærernes forventninger til hva som er gode evner hos elever. Lærerne gir dermed en implisitt indikasjon om hvilke evner disse elevene *bør* ha for å oppnå status og anerkjennelse (Standal, 2021; Wilken, 2008). Dette samsvarer ikke med Jonas sine beskrivelser, der talent ikke ligger i det å ha gode evner i kroppsøvfaget. I tillegg til habitus, vil denne statusen ha røtter i både kapital, felt og doxa. Den fysiske kapitalen, består av, som vi har sett tidligere, makt, status og symboler som kan gjenspeile tilgang på ressurser (Shilling, 2012). Individets fysiske kapital har verdi i bestemte sosiale felt, og ulike sosiale klasser vil dermed utvikle ulike opplevelser *av og på* kroppene sine (Shilling, 2012). Jonas sine beskrivelser kan tolkes som at det *ikke* bare er tilgang på ressurser som er avgjørende for hvem som har gode evner i kroppsøving.



## 6.2 Hvilke evner hos elever blir verdsatt?

Deltakernes forståelse av evner vil være av interesse, primært fordi det ligger nært knyttet opp til min problemstilling. Siden innsats, ferdighet og forutsetninger ble snakket om i intervjuene, førte dette til at deltakerne, naturlig nok, også brukte disse og andre kjente ord i tilnærmingen til fenomenet evner. Disse ordene vil derfor være av sentral verdi, og kan danne et startpunkt for videre undersøkelser av fenomenet evner som også har relevans for elevers evner i kroppsøvningsfaget. Jeg vil ta for meg de typiske trekkene ved hvert av ordene, og vil i tillegg se på individuelle forskjeller som kommer frem i resultatene fra analysen av intervjuene. Basert på deltakernes *forståelse* av fenomenet evner, vil det være av interesse å se på hvilke evner de verdsetter hos elevene. Gjennom eksempler fra deltakerne, er dette også en måte å komme tettere på selve kroppsøvningsfaget. Resultatene fra analysen viser at deltakernes syn på gode evner hos elever i kroppsøvningsfaget i stor grad korresponderer med deres forståelse, og kan sees på som en slags forlengelse av hva deltakerne legger i selve fenomenet.

Evans (2004) sin forskning viser at verdsettingskulturen i et felt er sentral for å forstå 'ability' eller evner i kroppsøving. Han viser at verdsettingskultur, gjennom habitus og kapital er avgjørende hvor hvilke evner som blir verdsatt i kroppsøvningsfeltet. Forskningen viser dermed at evner kun blir meningsfulle i tilknytning til en verdsettingskultur som stadig er i endring (Evans, 2004). Annen forskning (Azzarito, 2012) viser at de egenskapene som elever har, som i en lærers øyene blir sett på som gode evner, kan være med på å definere en 'verdifull kropp'. Evans (2004) poengterer videre at 'ability' eller evner ikke kan bli forstått uten referanser til en persons kjønn, etnisitet eller verdier, som gjør evner til et resultat av en sosiokulturell prosess (Evans, 2004; Standal, 2021). Dette gjør at *oppfatningen* av hva evne er i kroppsøving, er et resultat av verdsettingskulturen i faget, som også resultatene av analysen vil vise. Verdsettingskulturen i kroppsøving er videre sosialt konstruert gjennom utdanningen av kroppsøvningslærere, læreplaner og hvordan faget blir oppfattet av lærere og elever (Standal, 2021). Verdsettingskulturen vil dermed spille en avgjørende rolle for deltakernes posisjon i feltet (Hunter, 2004). Hunter (2004) sier at dersom en elev ikke gir verdi til de samme tingene som læreren gjør, kan dette føre til at eleven får liten innflytelse på konstruksjonene i feltet.

### 6.2.1 Ferdigheter

I resultatene fra analysen kommer det frem at deltakerne har ulike forståelser av fenomenet evner og hvilke evner hos elever de verdsetter i kroppsøvningsfaget. På den ene siden trekker noen frem *ferdigheter*, mens andre legger mer vekt på *samarbeid*, *tilpasning* og *evnen til å gjøre andre gode* i sine beskrivelser. Ferdigheter og evner er to fenomener som fort kan bli brukt om hverandre, men selv om ferdighet kan beskrives som mer statisk, kan det være av verdi å se på hva deltakerne sier om ferdigheter knyttet til evner. Som vi så i resultatdelen, er Marianne et eksempel på inkluderingen av ferdigheter som et viktig element i sine beskrivelser av hva som kjennetegner gode evner hos elever i kroppsøving (jf. s. 57-58).

Selv om Marianne er innom forutsetninger i sine beskrivelser, er det ordet ferdighet hun bruker når hun skal nærme seg fenomenet evner. Marianne beskriver ferdighet som å mestre noe, og utføre det som blir lagt opp til i kroppsøvningsundervisningen. Mariannes beskrivelser av ferdighet kan forstås som noe fysisk; at elevene mestrer en aktivitet som man skal utføre. Forskning (Lounsbury & Coker, 2008; Faigenbaum et al., 2015) viser fordeler med en utvikling av elevenes fysiske og motoriske ferdigheter. Faigenbaum et al., (2015) mener at regelmessig deltakelse i kroppsøving har potensialet til å utvikle fysisk lærende individer som har kunnskap og ferdigheter til å engasjere seg i fysisk aktivitet. De sier videre at elever, med bevisst øvelse, kan forbedre sine motoriske ferdigheter og forbedre sin muskelstyrke som er byggesteinene for fremtidig deltakelse i sport. Forfatterne sier til slutt at utvikling og mestring av ulike fysiske evner i tidlig alder vil være avgjørende for bevegelse senere i livet (Faigenbaum et al., 2015). Det er dette perspektivet Evans (2004) advarer mot når han sier at kroppsøvningsfaget har mistet det kroppslige utgangspunktet, som i større grad har blitt erstattet med fitness, ferdighet og talent. Selv om Marianne knytter evner til ferdighet og beskriver det som aktiviteter elever klarer å mestre, beskriver hun også at det *å prøve* er en viktig del av det som ligger i å utvikle sine ferdigheter (jf. s. 53).

Dette kan tolkes som en annen del av forståelsen av ferdighet, som i større grad handler om å *prøve*, enn å mestre. Det ligger en slags dualitet i Mariannes beskrivelser, der man på den ene siden vil at elevene med sine ferdigheter skal oppnå en viss teknikk, men der fokuset i tillegg ligger på at de prøver. Det første perspektivet kan knyttes til forskningslitteratur som advarer mot at kjernen i kroppsøvningsfaget handler om å lære seg ulike teknikker fra idrettsverdenen (Stolz & Kirk, 2015; Moen, 2011; Norges idrettshøgskole, 2015). Dette kan også knyttes til

forskning som viser at en endimensjonal konseptualisering av evner gjennom konkurransedyktighet, gjør at andre blir mindre verdifulle (Wilkinson et al., 2013). Det kan også være interessant å se på hva som ligger i det andre perspektivet, nemlig det *å prøve* på og utvikle en ferdighet. I læreplanen for kroppsøving under «kompetansemål og vurdering» blir det *å prøve* trukket frem som en viktig faktor i utviklingen av elevenes kompetanse og innsatsen i faget:

Samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetanse i kroppsøving. Innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. (Utdanningsdirektoratet, 2020c)

Elevene skal altså ifølge læreplanen i kroppsøving prøve å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette kan knyttes til Marianne sine beskrivelser av ferdigheter i kroppsøvingsfaget, der hun beskriver at det i større grad handler om at elevene prøver, snarere enn å utføre det riktige basketskuddet med ønskelig teknikk. Denne delen av beskrivelsene til Marianne samsvarer ikke med forskningen (Stolz & Kirk, 2015; Moen, 2011; Norges idrettshøgskole, 2015) som sier at mye av kroppsøvingsundervisningen blir lagt opp til at elever skal jobbe mot å oppnå en viss type teknikk i idrettslige aktiviteter.

Til slutt kommer det frem av resultatene fra analysen at det kreves fysisk gode ferdigheter for å oppnå toppkarakter i kroppsøving. Dette kommer frem ved Henrik sine beskrivelser av hva som for han kjennetegner gode evner i kroppsøvingsfaget (jf. s. 62). Selv om Henrik også verdsetter at elevene veileder hverandre, beskriver han at man må inneha gode fysiske egenskaper for å oppnå karakteren seks. Dette samsvarer med forskning (Aasland, 2019) som viser at en sekser i kroppsøvingsfaget er forbeholdt de med gode fysiske ferdigheter, som gjerne kommer direkte fra idrettsverden. Aasland (2019) viser videre til funn som viser at kroppsøvingslærere vurderer elevenes ferdigheter *utover* hva som kan forventes at de har oppnådd etter å ha deltatt to-tre ganger i en idrett. Han problematiserer altså en modell som bygger på at man gjennomfører en aktivitet for få ganger, der det ikke er nok tid til å utvikle kompetanse (Aasland, 2019). Dette samsvarer heller ikke med læreplanens mål om dybdelæring, som i kroppsøvingsfaget skal prege opplæringens verdigrunnlag, der kroppslig

læring skal stå sentralt, snarere enn teknikktrening gjennom idrettsaktiviteter (Utdanningsdirektoratet, 2019b; Norges idrettshøgskole, 2015). Aasland (2019) spør til slutt om hvordan en elev som aldri har drevet med lagspillaktivitet tidligere skal ha muligheten til å oppnå en god karakter i kroppsøving, når det er dette kroppsøvingslærere definerer som “dyktige” elever? Dette kan knyttes til forskning som viser hvilke elever som er ‘able’ og hvilke elever som er ‘less able’ i kroppsøvingsfaget (Evans, 2004; Aasland et al., 2019). Det kan også stilles spørsmål ved hva kompetanse i denne sammenhengen betyr.

Utdanningsdirektoratet (2019a) beskriver kompetanse som å anvende kunnskaper og ferdigheter og løse oppgaver i kjente og ukjente situasjoner. Aasland (2019) uttrykker at det heller bør handle om funksjonell bruk av ferdigheter, enn om ferdighetsutførelse etter idrettens standard og logikker. Dette krever også at elevene får tid til å øve og bli kjent med og utvikle forståelse for ulike bevegelseskulturer, snarere enn bli introdusert for en idrett, før man går videre til neste (Aasland, 2019). Henrik sine beskrivelser kan dermed være et viktig diskusjonspunkt for om det kun er én type elevgruppe med gitte ferdigheter som har muligheten til å oppnå en god karakter i kroppsøvingsfaget.

### **Ferdigheter vs. evner i kroppsøving**

Det er som nevnt tidligere, de dynamiske egenskapene til evner som gjør at det skiller seg fra ferdighet. Selv om man også kan utvikle idrettslige ferdigheter, kan det bli sett på som mer betydningsfullt å utvikle evner i kroppsøvingssammenheng, også fordi det inneholder mer enn å utvikle tekniske elementer fra et idrettsperspektiv (Stolz & Kirk, 2015; Moen, 2011; Norges idrettshøgskole, 2015). De dynamiske egenskapene til evner samsvarer med Eva sine beskrivelser fra resultatdelen (jf. s. 61), der utvikling av evner spiller inn i hennes vurderingsarbeid. Hun presiserer betydningen av de dynamiske egenskapene til evner og sier at de også er personlige, som hun mener er en sterk motivasjonsdriver for å være fysisk aktiv. Forskningen til Wright og Burrows (2006) poengterer også at evner er noe foranderlig. Hvordan evner blir forstått av kroppsøvingslæreren, er derfor avgjørende for hvordan undervisningen blir lagt opp og gjennomført. Wright og Burrows (2006) viser at kroppsøvingsfaget kan være med på å reprodusere sosiale forskjeller gjennom at for eksempel ferdigheter direkte blir knyttet til organisert idrett, som favoriserer noen, der symbolsk kapital blir synlig gjennom at disse egenskapene blir verdsatt i feltet. Denne symbolske kapitalen kan også komme til syne ved tilgang på utstyr, som blir synlig i kroppsøvingundervisningen gjennom økonomisk kapital (Bourdieu, 1986). Evner kan gjennom øving og prøving med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020c) dermed være et ord som i større grad kan beskrive

utvikling i kroppsøvingsfaget, snarere enn ferdigheter, som ofte blir knyttet til idrett (Morley & Bailey, 2006; Croston & Hills, 2017; Standal, 2021; Aasland et al., 2019).

Vi har sett at deltakerne i denne undersøkelsen har brukt ordet ferdighet for å nærme seg fenomenet evner. Tidligere i oppgaven har jeg forsøkt å operasjonalisere 'ability', primært gjennom Evans (2004) sin forståelse. En av utfordringene ved å oversette 'ability' til norsk, var å vite hvilket ord som var mest passende. Likevel fant jeg etter hvert ut at evner i større grad passet, snarere enn ferdighet, fordi evner er et mer dynamisk kulturelt fenomen, konstruert gjennom verdissetingskultur (Evans, 2004). Dette samsvarer også med deltakernes beskrivelser av evner som et dynamisk fenomen som skiller seg fra ferdighet. Ferdighet kan i større grad kobles mot noe som er statisk, gjennom for eksempel utførelsen av en teknikk, og er ofte knyttet til idrett (Gurholt & Jensen, 2007; Aasland et al., 2019; Croston & Hills, 2017; Morley & Bailey, 2006, Aasland, 2019). Selv om noen av deltakerne har brukt ordet ferdighet til å nærme seg fenomenet evner, ser vi gjennom analysen at det også finnes ulike egenskaper i de to fenomenene.

### **6.2.2 Innsats**

I læreplanen i kroppsøving står det at «innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I tråd med dette, kommer det i resultatdelen frem at deltakerne beskriver innsats som det å delta i undervisningen med sin kompetanse og at de prøver så hardt de kan, som samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2020c) sine beskrivelser. I tillegg trekker noen av deltakerne frem lærerens rolle med å finne hva hver enkelt elev er god på, og verdsette det som en del av innsatsen. Fredrik sine beskrivelser (jf. s. 51-52) er et eksempel på dette, der han forklarer at innsats ikke nødvendigvis handler om å ha høy puls og svette, men at det også kan handle om å ta initiativ med å lære bort ting eller å ha høyt aktivitetsnivå.

Forskning (Biddle & Goudas, 1997; Aasland & Engelsrud, 2017; Öhman, 2007) viser at lærere og elever gjennom historien i kroppsøvingsfaget har koblet det å jobbe fysisk hardt med innsats gjennom en aktivitetsdiskurs. Aasland & Engelsrud (2017) viser at det for elevene kan oppleves som utfordrende å tyde hva som ligger i innsats. Kroppsøvingslærerens blikk blir avgjørende for å identifisere innsats, og det elevene får høre er at det er lett å se hvem som har god innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). På denne måten blir elevene klar

over at læreren følger med på hva de gjør i timen. Gjennom målet om at elevene skal være aktive med høy intensitet (Öhman, 2007), vil læreren minne elevene på at de også vurderes på innsats. Dette samsvarer delvis med Fredrik sine beskrivelser om innsats som han relaterer til høyt aktivitetsnivå. På denne måten blir den diskursive samtalen om hva som ligger i innsats, i kombinasjon med et vurderende blikk, grunnlaget for det *å jobbe bra* i kroppøvningsundervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017). Den nevnte forskningen (Biddle & Goudas, 1997; Aasland & Engelsrud, 2017; Öhman, 2007) samsvarer ikke nødvendigvis med helhetsinntrykket av deltakernes beskrivelser av hva som ligger i innsats. Deltakerne, som i større grad legger vekt på at de prøver så hardt de kan, snarere enn at elevene skal ha høy puls og svette, legger til rette for et mer helhetlig utgangspunkt for hva som ligger i innsats og samsvarer også med retningslinjene fra læreplanen i kroppøving (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Resultatene av analysen viser dermed at deltakernes beskrivelser av innsats er evnen til å virkelig prøve.

### 6.2.3 Forutsetninger

Typiske trekk for materialet under deltakernes beskrivelser av forutsetninger var at idrettsbakgrunn i stor grad påvirker forutsetninger i kroppøvningsfaget og at de som har drevet mye med idrett har bedre forutsetninger enn de som ikke har gjort det. I tillegg har sosial bakgrunn, for eksempel gjennom hvilken type familie en elev kommer fra, stor betydning for aktivitetsgrunnlaget, som videre vil gi ulikt utgangspunkt og ulike forutsetninger i kroppøvningsfaget. Som vi så i resultatdelen, knyttet flere av deltakerne forutsetninger i kroppøving til familie- og idrettsbakgrunn. Vi husker dette gjennom Jonas sine beskrivelser av forutsetninger (jf. s. 55) der han sier at forutsetninger defineres av og skiller elever ut fra hvor fysisk aktiv familien er.

Jonas sine beskrivelser sier noe om at forutsetninger dermed kan forstås som elevenes utgangspunkt i kroppøvningsfaget, der de som har vært mye i aktivitet i tidlig alder, har bedre forutsetninger i ulike aktiviteter og ikke minst for forståelsen av implisitte normer og regler som ligger i de ulike aktivitetene. Dette kan føre til at noen har bedre forutsetninger enn andre til å både delta i undervisningen og forstå det som blir undervist i. Jonas sine beskrivelser kan ses i relasjon til Bourdieus teorier om kapital og sosioøkonomisk bakgrunn. Nyttiggjøringen av kapital handler ifølge Bourdieu om evnen til å omdanne en kapitalform til en annen (Shilling, 2012; Wilken, 2008). Verdisettingskulturen kan for eksempel gjøre at økonomisk kapital gjennom tilgang til populære klær, kan omgjøres til sosial kapital, som kommer til

syne ved en aksept som harmonerer med de sosiale reglene som er skapt i kroppsøvingfeltet (Wilken, 2008). Bourdieu (1978) sier at denne omgjøringsverdien er sosialt konstruert og mener at arbeiderklassekropper har mindre bytteverdi enn den dominerende klassen (Shilling, 2012). Dette er et eksempel på at familiebakgrunn kan være av betydning for hvordan elever stiller i kroppsøvingfaget og hvilke evner de har til å gjøre om en kapitalform til en annen (Shilling, 2012; Wilken, 2008).

Omgjøringen av fysisk kapital kan være avgjørende for elever i kroppsøvingfaget hvis man for eksempel er interessert i gode karakterer i faget. Elever med høy fysisk kapital kan ha gode forutsetninger for å omgjøre denne til sosial kapital, for eksempel gjennom gode karakterer (Bourdieu, 1986; Shilling, 2012). Dette samsvarer med beskrivelsene til Jonas, som sier at sosial bakgrunn og en fysisk aktiv familie legger rammer for både forutsetninger og trygghet i kroppsøvingfaget. Bourdieu (1986) beskriver denne fysiske kapitalen som en kapital forkledd gjennom et biologisk aspekt, eller arvelig overføring, som gjør at man står i fare for å reproducere sosiale forskjeller. Shilling (1992) viser at fysisk kapital er en avgjørende faktor for reproduksjon av sosiale forskjeller, og sier at denne kapitalformen ikke *direkte* kan overføres til en annen kapitalform, slik som for eksempel penger kan. På samme måte kan Jonas sine beskrivelser om en fysisk familie knyttes til kapital, reproduksjon av sosiale forskjeller og noe biologisk, der en viss type bakgrunn, som ofte kommer til uttrykk gjennom hvor fysisk familien er, blir verdsatt i kroppsøvingfaget. Den fysiske kapitalen kan ikke gis fra en generasjon til en annen, siden verdsettingskulturen hele tiden endrer seg. Dessuten kan den ikke genereres utover den individuelle personens tilegnelseskapasitet. Shilling (1992) poengterer også at fysisk kapital heller ikke kan kjøpes direkte. Selv om foreldre har en viss mulighet til å kjøpe en utdanning eller jobb til barna sine, kan man ikke garantere tilegnelsen av den. Isteden er arbeidskraft involvert i anskaffelsen av fysisk kapital for hver ny generasjon. Shilling (1992) tar også opp endringsegenskapene til den fysiske kapitalen og kobler den også mot habitus:

The habitus and tastes of individuals from different backgrounds mean that they are likely to be more or less inclined to carry out the labour required to develop particular forms of physical capital. However, the actual acquisition of any one type of physical capital can never be guaranteed. For example, just as some children fail to acquire academic qualifications despite enjoying the most expensive private schooling, so may some fail to accumulate the physical capital 'appropriate' to their elite background. It is

not just because of the fear of academic failure that upper-class parents worry about anti- school sub-cultures. Such cultures can reject the demands of mental work and the imposition of certain modes of body management and dress. Furthermore, even if certain forms of physical capital are accumulated by an individual, there are always risks that this capital will not be recognised. As mentioned earlier, the value of certain aspects of physical capital may rise or fall over an individual's lifetime. (Shilling, 1992, s. 15)

Shilling (1992) viser dermed at det ikke er gitt at visse aspekter av fysisk kapital alltid blir anerkjent. Det vil si at selv om det å løpe fort i kroppsøvningsfaget vanligvis kan bli sett på som en verdifull egenskap, trenger det ikke å være det, og det er ikke gitt at sosial bakgrunn automatisk bestemmer elevenes forutsetninger i faget (Shilling, 1992). Endringsegenskapene til den fysiske kapitalen vil dermed alltid være til stede og vil være drevet av en verdsettingskultur i ulike felt. Likevel viser forskning (Shilling, 2012; Evans, 2004; Wright & Burrows, 2006; Fitz et al., 2006), i tilknytning til Jonas sine beskrivelser, at barn fra den dominerende klassen, gjennom tilgang på ressurser og idrettsbakgrunn, har bedre forutsetninger for å gjøre det bra i kroppsøvningsfaget enn barn med arbeiderklassebakgrunn. Dette er primært fordi praksisen i kroppsøvningsundervisningen ligner den kulturelle praksisen de møter i sitt eget familieliv. I tillegg til dette, blir det vist at arbeiderklassekropper besitter mindre bytteverdi enn den dominerende klassen, som gjør at elevene stiller med ulike forutsetninger til å gjøre det bra i kroppsøvningsfaget (Shilling, 2012; Evans, 2004; Wright & Burrows, 2006; Fitz et al., 2006).

### **Forutsetninger vs. evner i kroppsøving - hva er egentlig forskjellen?**

Som vi har sett tidligere, knytter Standal (2021) evner til forutsetninger, men viser også det nyanserte forholdet mellom de to fenomenene og sier at «evne er det du klarer å gjøre ut av føresetnadene dine» (Standal, 2021, s. 132). Som vi så i resultatdelen, knytter Jonas ordet forutsetninger til evner i sine beskrivelser om noen elever har bedre evner enn andre (jf. s. 65). Jonas sier at det er elevenes forutsetninger som er ulike, og at evner må forstås gjennom forutsetninger, som samsvarer med Standal (2021). Forutsetningene må dermed være utgangspunktet for hva elevene evner i kroppsøvningsfaget. På denne måten kan elevenes forutsetninger være et tydeligere utgangspunkt for å anerkjenne individuelle forskjeller, som også er et mål i læreplanen i kroppsøving (Standal, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020b).



Dette kan videre føre til at det blir en større aksept for at alle elever, med sine individuelle egenskaper, har lik mulighet til å utvikle seg på sitt nivå og oppnå gode resultater i kroppøvningsfaget, uavhengig av forutsetninger, som samsvarer med Jonas sine beskrivelser. Dette kan knyttes til ‘nonlinear pedagogy’ eller ikke-lineær pedagogikk. Da målet med lineær pedagogikk eller ‘physical-education-as-sport-techniques’ (Stolz & Kirk, 2015; Standal, 2015) er å tilegne seg grunnleggende teknikker fra ulike idretter, er målet med nonlinear pedagogy å undersøke individuell læring gjennom utforskning av muligheter og begrensninger, i tillegg til at det er eleven selv som primært skal lære og erfare (Standal, 2015; Chow et al., 2007). Den ikke-lineære pedagogikken tar utgangspunkt i et mer dynamisk system for tilegnelsen av ferdigheter. Den tilrettelegger også for både ferdighetsnivå, kognitive egenskaper og sosiokulturelle faktorer, slik at alle elever har like muligheter til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger (Standal, 2015). Dette kan ses i sammenheng med Jonas sine beskrivelser, som anerkjenner og vil i større grad ta utgangspunkt i elevenes ulike forutsetninger, som kan føre til individuell utvikling. Lærerens oppgave med den ikke-lineære modellen, blir i stor grad å skape et miljø for individuell utvikling, og finne bevegelsesmønstre som alle elever kan jobbe mot. Elevene kan finne sine egne måter å bevege seg på, der målet for eksempel er at elevene skal finne gleden ved å løpe. De kan da velge selv hva som er fokus og finne sin egen løpestil, før de til slutt reflekterer rundt opplevelsene sine. I tillegg til dette skal ikke læreren søke etter feil med bevegelsene, men heller oppmuntre til videre utforskning (Standal, 2015). Dette synet, som tilrettelegger for både ferdighetsnivå, kognitive egenskaper og sosiokulturelt utgangspunkt, skaper en større aksept for at elevene er forskjellige, og at alle kan delta ut fra sine egne forutsetninger i kroppøvningsfaget. For selv om forutsetningene er ulike, som også Jonas poengterer, kan den ikke-lineære undervisningsmodellen skape en større forståelse for at alle elever er ulike, som det i læreplanen står at elevene skal anerkjenne (Utdanningsdirektoratet, 2020c; Standal, 2015).

### **Forutsetninger som noe fysisk**

Som vi så i resultatdelen, beskriver deltakerne forutsetninger ulikt. Mens noen beskriver det som noe fysisk, legger andre mer vekt på den kreative delen av ordet. Jonas (jf. s. 55) beskriver forutsetninger som noe fysisk og eksemplifiserer med elever som har en fysisk diagnose eller sykdom som gjør at de ikke kan delta på samme måte som andre elever. Flere av de andre deltakerne brukte lignende beskrivelser, og inkluderte også ord som *fysisk aktiv* og *fysisk innsats* i beskrivelsene av ordet. Dette kan forstås som at den fysiske kroppen er den

delen av ordet som er mest fremtredende i deltakernes beskrivelser. En kartleggingsstudie gjort av Moen et al., (2018) viser at den fysiske delen av kroppsøvningsfaget er mest fremtredende, ofte gjennom grunntrening, som for eksempel styrketrening og jogging. Dette er også undervisningsformen som studien viser er minst populær blant elevene og som de ønsker mindre av (Moen et al., 2018). Aasland et al., (2019) viser også at det er den godt trente fysiske kroppen med gitte ferdigheter som lærere verdsetter i kroppsøvningsfaget. Dette kan også kobles til forskningen til Wright og Burrows (2006) og Evans (2004), som viser at det ligger implisitte forventninger knyttet til deltakelse i kroppsøvningsfaget for å produsere fysisk dyktige mennesker. Dette kan videre føre til at kroppsøvningslærere lager tydelige fysiske kriterier for hvilke elever som er 'able' og hvilke elever som er 'less able' i kroppsøvningsfaget (Evans & Davies, 2004; Aasland et al., 2019). Dette kan også knyttes til Bourdieus teorier om habitus, verdsettingskultur og omgjøring av fysisk kapital, der de elevene med en ønskelig bevegelseshabitus i kroppsøvningsfaget, for eksempel gjennom god fysisk form, kan havne i kategorien 'able' og gjøre om denne kapitalen til sosial kapital, i form av gode karakterer i faget. Dette kan implisitt være med på å gi en indikasjon på hvordan elevene bør se ut for å oppnå status og anerkjennelse, drevet av en verdsettingskultur som setter fysiske egenskaper høyt (Standal, 2021; Wilken, 2008).

Selv om flere av deltakerne knytter forutsetninger til noe fysisk, husker vi fra resultatdelen at Henrik (jf. s. 56) trekker frem andre elementer av ordet som viktige, som i større grad legger vekt på kreativitet, inkludering, utfordring, samarbeid og taktiske elementer. Henrik sine beskrivelser viser at forutsetninger ikke bare handler om det fysiske, men også andre egenskaper. Forskning (Esser-Noethlichs, 2011) viser at anerkjennelse og inkludering er viktige holdepunkter for identitetsutvikling, og at ulikheter i elevgrupper kan være en kilde til læring og utvikling i kroppsøvningsfaget. I tråd med Henrik sine beskrivelser, kan inkludering dermed være en positiv faktor som ordet forutsetninger kan inneholde, som videre kan føre til trygge læringsrom. Med Henrik sine beskrivelser kan vi forstå at det ikke bare er det fysiske aspektet som ligger i ordet forutsetninger, men at det også er andre egenskaper som også kan høre til fenomenet. Samarbeid og inkludering er begge ord som kan føre til en mer mangfoldig forståelse av hva som ligger i forutsetninger i kroppsøvningsfaget, som også er budskapet til Henrik.

## 7.0 Oppsummerende avslutning med konklusjon

I denne studien har jeg gjennom en kvalitativ tilnærming forsøkt å svare på hvilken forståelse et utvalg kroppsøvingslærere har av elevers evner i kroppsøvings sammenheng og hvilke evner disse lærerne verdsetter hos elever i faget. Min problemstilling har blitt belyst gjennom et kvalitativt forskningsintervju, der jeg gjennom samtaler med deltakerne, har dannet meg en dypere innsikt i læreres forståelse av elevers evner i kroppsøving. Gjennom mitt teoretiske grunnlag har jeg basert på Bourdieus sosiale teorier om habitus, kapital, felt og doxa, forsøkt å undersøke kroppslig utgangspunkt, bakgrunn, fysiske forutsetninger, sosiale spill og verdsettingskultur, som alle er faktorer som bidrar til en økt forståelse om hva som ligger i fenomenet evner (Shilling, 2012; Bourdieu, 1980/1990; Bourdieu, 1986). I tillegg har operasjonaliseringen og oversettelsen av det internasjonale ordet 'ability' vært av sentral verdi for å kunne nærme meg fenomenet også i norsk målestokk (Evans, 2004; Standal, 2021). På bakgrunn av mine deltakers beskrivelser, har jeg i resultatdelen kategorisert deres forståelser og videre forsøkt å tolke det, ut fra mitt teoretiske grunnlag, kroppsøvingsfaget og læreplanen i kroppsøving, samt relevant forskningsteori på feltet. Følgende funn viser seg å være de elementene som påvirker kroppsøvingslærernes forståelse av evner i kroppsøvingsfaget og hvilke evner disse lærerne verdsetter hos elever.

Funnene i min studie, viser at kroppsøvingslærere nærmer seg fenomenet evner ulikt. Likevel finnes det fellestrekk ved deltakernes beskrivelser. Evans (2004) sier at evner må forstås i et sosiokulturelt perspektiv, der visse egenskaper vil definere innpass og deltakelse i ulike sosiale arenaer. Evner har av flere av deltakerne blitt knyttet til både *idrettsbakgrunn* og *talent*, som et viktig utgangspunkt for hvordan elevene møter kroppsøvingsfaget. Ordene *innsats*, *ferdigheter* og *forutsetninger* peker seg også ut som sentrale elementer i deres tilnærming til evner i kroppsøvingsfaget. Dette kan ses i sammenheng med en verdsettingskultur som bestemmer hva som betyr god innsats og gode ferdigheter. Denne verdsettingskulturen må videre ses i sammenheng med elevenes forutsetninger, i søken etter hvilke evner hos elever deltakerne verdsetter i kroppsøvingsfaget.

*Innsats* blir i hovedsak beskrevet av deltakerne som at man virkelig prøver å løse de utfordringene som blir gitt i undervisningen. Dette samsvarer med læreplanen i kroppsøving, der det står at «innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske

kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Forskning (Biddle & Goudas, 1997; Aasland & Engelsrud, 2017; Öhman, 2007) viser at innsats ofte har blitt koblet til noe fysisk i tilknytning til kroppsøving. Slik jeg har tolket deltakernes beskrivelser av innsats, samsvarer ikke dette med forskningen, men heller med målene som ligger i læreplanen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette er av sentral betydning for kroppsøvingslærerens *blikk*, som er avgjørende for å identifisere innsats i kroppsøving (Aasland & Engelsrud, 2017).

Det vokste gjennom samtalene med deltakerne frem sider av beskrivelsene av *ferdigheter*. Den ene handlet om hvor gode elevene er til å *øve* på det som blir jobbet med, mens den andre tar for seg hva de *faktisk* får til. Og selv om forskning (Lounsbury & Coker, 2008; Faigenbaum et al., 2015) viser fordeler med å utvikle elevenes fysiske og motoriske ferdigheter, advarer Evans (2004) mot at kroppsøvingsfaget står i fare for å miste det kroppslige utgangspunktet, som i større grad har blitt erstattet med fitness, ferdighet og talent. Slik jeg har tolket resultatene, viser deltakerne også at det kreves fysiske gode ferdigheter for å kunne oppnå toppkarakter i faget, som samsvarer med forskning (Aasland, 2019) som viser at toppkarakter i kroppsøvingsfaget er forbeholdt de med gode fysiske ferdigheter, gjerne direkte fra idrettsverden. Dermed blir elevenes ferdigheter *utover* det som skjer i undervisningen avgjørende for hvor bra elevene kan gjøre det i kroppsøvingsfaget. Funnene i min studie viser videre beskrivelser fra deltakerne som skiller mellom ferdigheter og evner, der evner i større grad kan tolkes som et dynamisk fenomen (Evans, 2004). Ferdighet derimot, kan i større grad kobles til noe mer statisk, gjennom for eksempel utførelsen av en teknikk, som er ofte knyttet til idretten. Dette samsvarer også med forskning på feltet (Gurholt & Jensen, 2007; Aasland et al., 2019; Croston & Hills, 2017; Morley & Bailey, 2006, Aasland, 2019). Selv om deltakerne har brukt ferdigheter til å nærme seg evner, har jeg likevel tolket deres beskrivelser av de to ordene som ulike fenomener.

Til slutt er *forutsetninger* det siste ordet deltakerne har brukt for å nærme seg fenomenet evner, som knyttes både til familiebakgrunn, idrettsbakgrunn og noe fysisk. Fra resultatene av analysen, beskriver deltakerne at det man har drevet med av aktivitet før vil være avgjørende for elevers forutsetninger i kroppsøvingsfaget. Dette samsvarer med forskning som sier at de elevene med tilgang på ressurser og idrettsbakgrunn har bedre forutsetninger for å gjøre det bra i kroppsøvingsfaget, fordi kroppsøvingsundervisningen ligner den kulturelle praksisen de møter i sitt eget familieliv. Funnene mine viser også at deltakerne kobler forutsetninger til noe

fysisk, som samsvarer med forskning som viser at det finnes fysiske kriterier for hvilke elever som er 'able' og hvilke elever som er 'less able' i kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018; Aasland et al., 2019; Wright & Burrows, 2006; Evans, 2004). Standal (2021) sine beskrivelser vil være interessante når han sier at evner er det du klarer å gjøre ut fra de forutsetningene man har. Denne studien viser dermed at både familiebakgrunn, idrettsbakgrunn og fysiske egenskaper legger føringer for elevers evner, som videre *må* ses i lys av elevenes forutsetninger i kroppsøvningsfaget.

Funnene i oppgaven om hvordan evner blir forstått og verdsatt, kan knyttes til Bourdieus sosiale teorier. Habitus, kapital, felt og doxa er alle teorier som kan bidra til en økt forståelse knyttet til elevers evner i kroppsøvningsfaget. Habitus er av betydning fordi det kan bli sett på som en slags kroppslig historie, som kan være med på å definere hvorfor mennesker handler som de gjør (lisahunter et al., 2015). Hva mennesker har blitt utsatt for av aktivitet i tidlig alder, vil også være avgjørende for hvilke kroppslige egenskaper de utvikler.

Verdisettingskulturen hos både kroppsøvningslærere og elever vil her være en sentral faktor i identifiseringer av gode evner i faget. De elevene som besitter høy kroppslig kapital som harmonerer med de sosiale reglene i kroppsøvningsfeltet, vil ha større makt og lettere for å gjøre om denne kapitalformen til en annen (Bourdieu, 1986; lisahunter et al., 2015; Shilling, 2012). Til slutt viser funnene i oppgaven at bakgrunn er av sentral betydning for hvilke elever som er 'able' og hvilke elever som er 'less able', der idrettsbakgrunn legger tydelige føringer på hva som blir verdsatt i faget, som gjør at kroppsøvningsfaget står i fare for å reproducere forskjeller og skape en verdsettingskultur som kun harmonerer med en viss type bevegelseshabitus (Standal, 2021; Aasland et al., 2019). På bakgrunn av dette, vil jeg som Evans (2004), argumentere for at elevers evner i kroppsøvningsfaget må bli sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv.

### **Konklusjon:**

Studien konkluderer med at ungdomsskolelærere forstår evner ulikt. *Innsats, ferdighet og forutsetninger* er ord som blir brukt av deltakerne for å beskrive fenomenet evner knyttet til kroppsøving. I tillegg til dette, fremstår *idrettsbakgrunn* og *talent* som avgjørende elementer i defineringen av hvilke elever som er 'able' og hvilke elever som er 'less able' gjennom en verdsettingskultur som har en tendens til å harmonere kun med en viss type bevegelseshabitus. Til slutt viser denne studien at fysiske egenskaper legger føringer for elevers evner, som videre *må* ses i lys av elevenes forutsetninger i kroppsøvningsfaget.

## 7.1 Veien videre

Målet med denne studien var å gjøre et empirisk bidrag til kroppsøvingfeltet om hvordan kroppsøvingslærere forstår og verdsetter elevers evner i faget. Selv om min studie hadde en sosiokulturell forankring, kunne det vært interessant å gå videre og sammenligne lærernes uttalelser fra ulike skoler basert på sosial bakgrunn, for eksempel mellom øst og vest. Dette kunne bidratt til å undersøke studiens reliabilitet og validitet, da hovedresultatene av studien baserer seg på sosiale forskjeller knyttet til idrett og fysiske egenskaper. Det kunne også vært interessant å gå enda mer konkret til verks når det gjelder hvilke fysiske egenskaper fra idretten som eventuelt gjør elever 'able' eller 'less able' i kroppsøvingfaget. Det kunne også vært aktuelt å snakke med elever om temaet, for å få en forståelse av hvordan de selv opplever at idrettsdiskursen kommer til syne i kroppsøvingfaget. Til slutt kunne det vært aktuelt å se nærmere på forutsetninger og hvordan kroppsøvingslærere forholder seg til dette, også i tilknytning til læreplanen i kroppsøving.

## Litteraturliste

- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsoving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet - storbyuniversitetet.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsoving. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1*, 5-17.
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2019). THE CONSTITUTION OF THE 'ABLE' AND 'LESS ABLE' STUDENT IN PHYSICAL EDUCATION IN NORWAY. *Sport, Education and Society, 25*(5), 479-492.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsoving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis, 7*, 9-32.
- Bailey, R., & Morley, D. (2006). Towards a model of talent development in physical education. *Sport, Education and Society, 11*(3), 211-230.
- Beasley-Murray, J. (2000). Value and Capital in Bourdieu and Marx. I N. Brown & I. Szeman (Red.), *Pierre Bourdieu: Fieldwork in Culture* (s. 100-119). Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
- Biddle, S., & Goudas, M. (1997). Effort is virtuous: teacher preferences of pupil effort, ability and grading in physical education. *Educational Research, 39*(3), 350-355.
- Bird, L. (1994). Creating the capable body: discourses about ability and effort in primary and secondary school studies. I B. Mayall (Red.), *Children's childhoods: observed and experienced* (s. 97-113). Routledge.
- Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social Science Information, 17*(6), 819-840.
- Bourdieu, P. (1980/1990). *Le Sens Pratique*. Les Éditions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (s. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2013). Symbolic capital and social classes. *Journal of Classic Sociology*, 13(2), 292-302.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Carrington, B. (1983). Sport as a Side-Track. An analysis of West Indian Involvement in Extra-Curricular Sport. I L. Barton & S. Walker (Red.), *Race, Class and Education* (s. 40-65). Routledge.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araújo, D. (2007). The Role of Nonlinear Pedagogy in Physical Education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Croston, A., & Hills, L. A. (2017). The challenges of widening ‘legitimate’ understandings of ability within physical education. *Sport, Education and Society*, 22(5), 618-634.
- Eitle, T. M., & Eitle, D. (2002). Race, Cultural Capital, and the Educational Effects of Participation in Sports. *Sociology of Education*, 75(2), 123-146.
- Esser-Noethlichs, M. (2011). *Sensitivity towards strangeness (STS): Development of a concept-based measuring instrument in the context of Intercultural Movement Education*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and ‘ability’ in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Evans, J., & Davies, B. (2004). The Embodiment of Consciousness: Bernstein, Healt and Schooling. I J. Evans, B. Davies & J. Wright (Red.), *Body Knowledge and Control* (s. 129-148). Routledge.



- 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*, 13(1), 31-47.
- Faigenbaum, A. D., Bush, J. A., McLoone, R. P., Kreckel, M. C., Farrell, A., Ratamess, N. A., & Kang, J. (2015). Benefits of Strength and Skill-based Training During Primary School Physical Education. *Journal of Strength and Conditioning Association*, 29(5), 1255-1262.
- Fitz, J., Davies, B., & Evans, J. (2006). *Educational policy and social reproduction: class inscription and symbolic control*. Routledge.
- Fitzgerald, H. (2005). Still feeling like a spare piece of luggage? Embodied experiences of (dis)ability in physical education and school sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), 41-59.
- Fitzgerald, H., & Hay, P. (2015). Understanding dis/ability in physical education through the lens of Bourdieu. I. Iisahunter, W. Smith, & e. emerald (Red.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (s. 117-125). Routledge.
- Goodlad, J., Klein, M. F., & Tye, K. A. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. I J. Goodlad (Red.), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice* (s. 43-76). McGraw-Hill.
- Gurholt, K., & Jenssen, R. (2007). Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvningsfaget. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 91, 447-459.
- Hay, P., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
- Hill, J., & Azzarito, L. (2012). Representing valued bodies in PE: A visual inquiry with British Asian girls. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(3), 263-276.

- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the Social Space of the PE class: Reproduction of Doxa through Practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. I D. Clandinin (Red.), *Handbook of Narrative Inquiry* (s. 537-566). Sage Publications.
- Kirk, D. (1992). *Defining physical education: the social construction of a school subject in postwar Britain*. Routledge.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *På rett vei: kvalitet og mangfold i fellesskolen*. (Meld. St. 20 (2012–2013)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Leirhaug, P. E., & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(6), 616-631.
- lisahunter, Smith, W., & emerald, e. (2015). *Pierre Bourdieu and Physical Culture*. Routledge.
- Loughborough University. (n.d.). <https://www.lboro.ac.uk/departments/ssehs/staff/john-evans/>
- Lounsbury, M., & Coker, C. (2008). Developing Skill-Analysis Competency in Physical Education Teachers. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, 60(2), 255-267.
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O., & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget

- kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 1-33.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Moen, K. M. (2011). *"Shaking or stirring"? A case-study of physical education teacher education in Norway*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i Innlandet.
- Nabaskues-Lasheras, I., Usabiaga, O., Lozano-Sufrategui, L., Drew, K. J., & Standal, Ø. F. (2019). Sociocultural processes of ability in Physical Education and Physical Education Teacher Education: A systematic review. *European Physical Education Review*, 26(4), 865-884.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartement. (1939). *Normalplan (mønsterplan) for landsfolkeskolen*. Aschehoug.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Norge Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Norges idrettshøgskole. (2015). *Tekstinnspill til Ludvigsen-utvalget. Kroppsøving i fremtidens skole*. Norges idrettshøgskole.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole: et kunnskapsgrunnlag*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.

Olsvik, E. H. (2021, 18. mars). Forståelse. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/forst%C3%A5else>

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppøving - et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97, 155-166.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing - The Art of Visual Materials* (3. utg.). Sage.

Shilling, C. (1992). SCHOOLING AND THE PRODUCTION OF PHYSICAL CAPITAL. *The Australian Journal of Education Studies*, 13(1), 1-19.

Shilling, C. (2012). *The Body and Social Theory* (3. utg.). Sage.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.

Standal, Ø. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Routledge.

Standal, Ø. F. (2021). Evner og føresetnader i kroppøving. I Ø. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppøving* (2. utg., s. 130-144). Cappelen Damm Akademisk.

Stolz, S. A., & Kirk, D. (2015). David Kirk on physical education and sport pedagogy: in dialogue with Steven Stolz (part 1). *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 6(1), 77-91.

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.

Thisted, J. (2010). *Forskningsmetode i praksis: prosjektorienteret videnskapsteori og forskningsmetodik* (1. utg.). Munksgaard.

- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory Construction in Qualitative Research: From Grounded Theory to Abductive Analysis. *Social Theory*, 30(3), 167-186.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003-2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet: læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i læreplanverket?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Dybdelæring*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Hva er nytt i kroppsøving?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Læreplan i kroppsøving. Fagets relevans og sentrale verdier*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving. Kjerneelementer*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving. Kompetansemål og vurdering*.  
Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.  
<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. 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*, 19(2), 147-164.
- Wright, J. (1996). Mapping the discourses in physical education. *Journal of Curriculum Studies*, 28(3), 331-351.
- Wright, J., & Burrows, L. (2006). Re-conceiving ability in physical education: a social analysis. *Sport, Education and Society*, 11(3), 275-291.
- Öhman, M. (2007). *Kropp och makt i rörelse*. Akademisk avhandling för filosofie doktorexamen i sosiologi. Örebro Universitet.

## **Vedlegg**

Vedlegg 1 - Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg 2 - Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 3 - Intervjuguide

## Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjektittel**

Evner i kroppsøvfingsfaget

#### **Referansenummer**

826424

#### **Registrert**

06.09.2021 av Andreas Grøder - s351555@oslomet.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

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

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

Knut Løndal, knutlo@oslomet.no , tlf: 97065883

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Andreas Grøder, andreasgroder@gmail.com, tlf: 46511227

#### **Prosjektperiode**

16.08.2021 - 01.07.2022

#### **Status**

10.09.2021 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---



## 10.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.09.2021. Behandlingen kan starte.

### DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må prosjektansvarlig inviteres på nytt.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2022.

### LOVLIG GRUNNLAG

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 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

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

### TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD 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 behandles 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

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).

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

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

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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 NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt prosjektslutt for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

## Vil du delta i forskningsprosjektet ”Evner i kroppsøvfingsfaget”?

Mitt navn er Andreas Grøder. Jeg er student ved OsloMet – storbyuniversitetet og tar en mastergrad i skolerettet utdanningsvitenskap, med fordypning i kroppsøving.

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan man kan forstå evner i kroppsøvfingsfaget og hvordan det kan påvirke undervisningen til kroppsøvfingslærere. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### Formål

Formålet med prosjektet å undersøke forståelsen av elevers evner i kroppsøvfingsfaget hos et utvalg kroppsøvfingslærere, samt å se på hvordan oppfatningen av begrepet kan påvirke hva som skjer i kroppsøvfingsundervisningen. Omfanget er intervju av 4-6 kroppsøvfingslærere for å få et representativt utvalg som kan gi en bedre forståelse av ulike oppfatninger av begrepet.

### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet – storbyuniversitetet, Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet. Jeg, Andreas Grøder, vil gjennomføre prosjektet under veiledning av professor Knut Løndal.

### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg har kontaktet deg fordi du jobber som kroppsøvfingslærer og har gode forutsetninger til å ha kunnskap om temaet som kan gjøre mitt prosjekt betydningsfullt. Jeg planlegger å gjøre et intervju, og er opptatt av å gå i dybden i temaet sammen med deg.

### Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsmetoden jeg vil bruke i dette prosjektet er et kvalitativt intervju, som vil vare i ca. 1 time. Intervjuet ønsker jeg å gjennomføre i direkte møte med deg, gjerne på din arbeidsplass. I intervjuet vil jeg bruke lydopptak, som jeg videre vil transkribere. Jeg vil også ta notater underveis. Informasjon som innhentes gjennom intervjuet vil bli transkribert anonymt, og vil bli brukt som grunnlag for masteroppgaven. Hvis det ikke lar seg gjøre å møte deg direkte, vil jeg invitere til en digital samtale.

### 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.

### 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.

- Kun student og veileder vil ha tilgang til dine opplysninger
- Jeg vil anonymisere alle informantene og vil lagre alle filer og dokumenter kryptert, slik at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene.
- I selve masteroppgaven vil du anonymiseres ved bruk av oppdiktet navn

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 1. juli 2022.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke

På oppdrag fra 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:

- Andreas Grøder (masterstudent), [s351555@oslomet.no](mailto:s351555@oslomet.no), 46511227
- Knut Løndal (veileder), [knutlo@oslomet.no](mailto:knutlo@oslomet.no)
- Vårt personvernombud: [personvernombud@oslomet.no](mailto:personvernombud@oslomet.no)

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: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Andreas Grøder  
Masterstudent

Knut Løndal  
Veileder

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Evner i kroppsøvingsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

# Intervjuguide

### Innledning

1. Presentere meg selv og fortelle om prosjektet
2. Informere om taleopptak og anonymitet

### Åpningsspørsmål

1. Bakgrunn:
  - a. Alder
  - b. Utdanning
  - c. Erfaring i skolen og i kroppsøvingsfaget
    - i. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
    - ii. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
    - iii. Hvor stor del av stillingen din utgjør kroppsøving på din timeplan?
  - d. Trives du som kroppsøvingslærer?
    - i. Kan du si noe om hva du liker med å undervise i kroppsøving?
    - ii. Kan du si noe om utfordringene du har knyttet til faget?
2. Har du idrettsbakgrunn?
  - a. I så fall, hva?

### Kroppsøvingsfaget generelt

1. Kan du fortelle litt om hva du legger vekt på i din kroppsøvingsundervisning?
  - a. Hvilke typer aktiviteter verdsetter du som kroppsøvingslærer?
  - b. Innenfor aktivitetene: innsats, ferdigheter, fair play, inkludering, utvikling, kreativitet, utfordre seg selv?
    - i. Hvorfor vektlegger du det du gjør?
2. I hvor stor grad bruker du konkurranse versus en mer utforskende metode i kroppsøvingsundervisningen din?

## Begrepsavklaring

### *Forutsetninger og innsats*

1. I læreplanen i kroppsøving står det at: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger»
  - a. Hva legger du i begrepet forutsetninger?
  - b. Hvordan tenker du på forutsetninger når du legger opp og gjennomfører din undervisning?
  - c. Mener du det finnes aktiviteter som passer bedre enn andre for at alle elevene skal kunne delta ut fra egne forutsetninger?
2. Hvordan forstår du innsats?

### *Evner*

1. Hvordan forstår du begrepet evner?
2. Hva kjennetegner for deg gode evner hos elever i kroppsøvingfaget?
  - a. Hvordan ser du det?
    - i. Innsats/ferdigheter/inkludering/idrettsbakgrunn?
3. På hvilken måte tenker du at man kan legge merke til disse evnene hos elevene i faget?
  - a. Er det noen aktiviteter der dette kommer tydelig frem for deg?
4. Tenker du at det er noen elever som har bedre evner enn andre?
  - a. På hvilken måte?
  - b. Hvorfor tror du det er sånn?
5. Ser du på evner som noe statisk, “noe man bare har”, eller ser du på det som en egenskap som man kan utvikle?
6. Hva er ditt inntrykk av hvilke evner som blir verdsatt mellom elevene i dine kroppsøvingstimer?
  - a. Hvordan kommer dette frem?
  - b. Hvilke typer aktiviteter er verdsatt blant elevene?
  - c. Hva blir mest verdsatt av konkurranse versus utforskende aktiviteter?
7. På hvilken måte tror du din oppfatning av evner kan påvirke din undervisningspraksis?
  - a. I planleggingsfasen
  - b. I selve undervisningen

## Evner og vurdering

1. Hva legger du vekt på i vurderingsarbeidet ditt, generelt sett?
2. Inkluderer du innsats i vurderingsarbeidet ditt?
3. På hvilken måte tror du elevenes evner påvirker vurderingspraksisen din i kroppsøvningsfaget?
  - a. I vurderingsarbeidet; ser du på evner som noe statisk eller som noe som kan utvikle seg?
    - i. Har utvikling i så fall noe å si for vurderingen i faget?
  - b. Er dette i hovedsak målbare egenskaper eller prosessdrevne egenskaper?
  - c. Hva vektlegger du mest av prosess eller resultat, for eksempel i et kroppsøvningsprosjekt som handler om å lage en kreativ dansekomposisjon?
    - i. Utdyp
  - d. Er det spesielle evner du leter etter i:
    - i. For eksempel fotball/dans/alternative bevegelsesformer?

## Avslutning

1. Oppsummering
2. Vi har vært gjennom flere temaer i løpet av dette intervjuet:
  - a. Er det noe du har lyst til å tilføye, som du føler du ikke har fått sagt?