

Ballerfaring på mellomtrinnet

En kvalitativ studie om elevers erfaringer av ballspillundervisning i kroppsøving på mellomtrinnet.

ØYSTEIN GRANBU LIEN

VEILEDER

Erik Aasland

Universitetet i Agder, [2019]

Avdeling for lærerutdanning

Fakultet for helse- og idrett

Institutt for folkehelse, idrett og ernæring

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på min femårige lærutdannelse ved Universitetet i Agder, Campus Kristiansand. Studietiden har vært innholdsrik, morsom og utfordrende. Mitt siste prosjekt ved lærerutdannelsen, masteroppgaven, har vært krevende, men givende og lærerikt. Oppgaven har gitt meg kunnskap jeg ikke ville vært foruten, og som jeg tar med meg videre i fremtiden.

I forbindelse med dette prosjektet vil jeg takke noen personer som fortjener en ekstra oppmerksomhet. Jeg vil takke lærerne som lot meg gjennomføre studien på deres elever. Tusen takk for at dere la til rette for at jeg kunne observere og intervjuere elevene deres, og takk for arbeidet dere gjorde med å få samlet inn underskrifter fra foreldrene og for å legge til rette for meg dagen jeg gjennomførte datainnsamling. Dere gjorde det mulig for meg å gjennomføre dette prosjektet. Takk til elevene som stilte opp i studien.

Tusen takk til min veileder Erik Aasland for god veiledning dette året.

Jeg vil takke mine aller nærmeste for god støtte under studietiden, spesielt det siste året. Takk Ida, for all god hjelp og alle nistene du har smurt til meg. Takk også til medstudenter for noen fine og innholdsrike år sammen, spesielt Gard og Tor.

Universitetet i Agder, 2019



Øystein Granbu Lien

Sammendrag

Denne masteroppgavens formål var å kartlegge hvordan elever som har lite erfaring med ballspill på fritiden, opplever undervisningen i kroppsøving.

Oppgaven belyser først teori som videre benyttes for å få frem erfaringer og opplevelser hos elevene. Deretter ble det utført en kvalitativ undersøkelse av hvordan elever med lite erfaring med ballspill på fritiden, opplever undervisningen i kroppsøving. For å få kjennskap til disse elevenes erfaringer og opplevelser ble det valgt ut informanter fra mellomtrinnet på to ulike skoler. Elevene ble først observert i aktivitet i undervisningssammenheng. Deretter ble det gjennomført intervju av elevene som ikke bedrev organiserte ballspillaktiviteter på fritiden.

Resultatene fra intervjuene viste at samtlige av elevene som har lite erfaring med ballspill på fritiden, opplevde at ballspill dominerte kroppsøvingsundervisningen. Men hvordan denne dominansen av ballspill påvirket deres opplevelse av undervisningen varierte. Enkelte av elevene opplevde at det er for mye ballspill i undervisningen, og dette gjorde at noen av elevene opplevde undervisningen som kjedelig. Andre var tilfreds med kroppsøvingsundervisningen, og dominansen av ballspill medførte ikke en negativ opplevelse av undervisningen.

For noen av elevene ble dominansen av ballspill ekstra utfordrende, da de oppga å ha det de omtaler som "ballskrekk". Dette medførte at noen av elevene tok i bruk skjuleteknikker, det vil si ulike teknikker som skjuler hva de føler eller hva slags utfordringer de opplever knyttet til en bestemt aktivitet. Målet er å unngå å utsette seg for ulike situasjoner i undervisningen for å beskytte sitt selvvverd.

Nøkkelord: kroppsøving, ballspill, erfaringer, Bourdieu, skjuleteknikk, mellomtrinnet, kvalitativ forskning

Abstract

The purpose of this master thesis is to map how pupils who have limited experience with ball games in their spare time, experience the teaching in physical education.

This is done by first examining theory that can be used to extract experiences and insights with the students. Next, a qualitative study is carried out on how pupils with limited experience with ball games in their spare time, experience the teaching in physical education. To get knowledge of these pupils' experiences, informants from the intermediate classes were selected from two different schools. The pupils were first observed in activity in the educational context. Thereafter, interviews of the students who did not conduct organized ball game activities in their spare time was conducted.

The results of the interviews show that all the students who have limited experience with ball games in their spare time experience that ball games dominate the physical exercise teaching. However, how this dominance of ball games affects their teaching experience varies. Some of the students find that there is too much ball play in these classes. This leads to some of the students experiencing the teaching in physical education as boring. Other pupils are happy with the physical exercise teaching, and the dominance of ball games does not cause a negative experience of the teaching.

For some of the students, the dominance of ball games becomes extra challenging, as they may, for example, have what they experience as "ball scare". This leads to some students using so called hiding techniques, i.e. different techniques that hide what they feel or the challenges they experience associated with an activity. The goal is to avoid exposing themselves to situations in the teaching that threatens their self-worth.

Keywords: physical education, ball games, experiences, Bourdieu, hiding technique, middle level, qualitative research

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	STUDIENS FORMÅL	2
2	STUDIENS KONTEKST	3
2.1	DEN NORSKE LÆREPLANEN	3
2.2	TIDLIGERE FORSKNING	4
3	TEORETISK PERSPEKTIV	7
3.1	HABITUS	7
3.2	FELT	9
3.3	DOXA	10
3.4	KAPITAL	11
4	METODISK TILNÆRMING	13
4.1	VALG AV FORSKNINGSMETODE	13
4.1.1	<i>Observasjon</i>	13
4.1.2	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	14
4.2	UTVALG	16
4.2.1	<i>Presentasjon av utvalget</i>	18
4.3	DATAINNSAMLING OG DATABEHANDLING	19
4.3.1	<i>Transkripsjon</i>	20
4.3.2	<i>Analyse</i>	20
4.4	ETISKE OVERVEIELSER	22
4.4.1	<i>Informert samtykke</i>	22
4.4.2	<i>Konfidensialitet</i>	23
4.5	RELIABILITET OG VALIDITET	23
5	FUNN	26
5.1	VI GJØR VELDIG MYE STIKKBALL OG SÅNN	26
5.2	JEG VILLE HATT SÅ MYE SOM MULIG AV STIKKBALL	27
5.3	HVIS JEG KUNNE VALGT HADDE JEG IKKE DELTATT	32
5.4	JEG ER LITT REDD FOR BALL	33
6	DISKUSJON AV FUNN	35
6.1	DOMINANSEN AV STIKKBALL	35
6.2	OPPLEVELSEN AV Å IKKE VÆRE FLINK	38
6.3	Å DELTA FORDI MAN MÅ	39
6.4	STRATEGIER FOR Å GJEMME SEG I UNDERVISNINGEN	41
6.5	METODISK DISKUSJON	42
7	OPPSUMMERING OG VEIEN VIDERE	45
8	REFERANSELISTE	46
9	VEDLEGG	51
9.1	VEDLEGG 1: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I PROSJEKT	51
9.2	VEDLEGG 2: KVITTERING FRA NSD	52
9.3	VEDLEGG 3: INTERVJUGUIDE	53
9.4	VEDLEGG 4: UTDRAK FRA TRANSKRIBERT INTERVJU	54

1 Innledning

Kroppsøving er et fag alle elever møter i norsk skole. Noen elever ser ut til å elske gym, mens andre erfarer at de ikke passer inn. Den nasjonale kartleggingsundersøkelsen til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) viser at de aller fleste elevene liker kroppsøvingfaget. Undersøkelsen viser imidlertid at elevens fornøydhetsgrad med faget ser ut til å være relatert til elevenes grad av aktivitetsnivå på fritiden. Jo mer aktive eleven er på fritiden, desto mer fornøyde er de med faget. Av de elevene som rapporterer å like faget veldig godt, er andelen 81,3 % for de som er aktive minst tre ganger i uka, mens andelen er 41,9% for de som aldri trener på fritiden (Moen et al., 2018).

Studien til Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) viser også at unges aktivitetsnivå på fritiden har betydning for hvor godt de liker kroppsøvingfaget på skolen. Deres studie undersøker elever på ungdomsskole og videregående, og finner at elever som er aktive minst tre ganger i uka, enten de bedriver selvtrening eller organisert idrett, rapporterer å like kroppsøving veldig godt. Det blir også rapportert at elever som involverer seg i organiserte idrettsaktiviteter på fritiden, har en høyere score på holdning til kroppsøving og selvbestemt motivasjon, sammenlignet med de som ikke involverer seg i organiserte idrettsaktiviteter på fritiden (Säfvenbom et al. 2015).

Blant elevene i alderen 6-12 år som er aktive på fritiden og involverer seg i organiserte fritidsaktiviteter, var 496.000 av disse registrerte medlemmer i norske idrettslag i 2016 (Norges idrettsforbund 2017:15). Av de 496.000 registrerte medlemmene, var 263.000 registrert i ballspill (Norges idrettsforbund 2017:75). Et betydelig antall barn og unge bedriver organisert idrett på fritiden, og har følgelig utgangspunkt for å score høyere på trivsel i kroppsøvingfaget enn de som ikke bedriver tilsvarende aktivitet på fritiden ifølge studien til Säfvenbom et al. (2015) og Moen et al. (2018).

Høy deltakelse i organiserte ballspillaktiviteter på fritiden blant elevene *kan* ha sammenheng med høy grad av trivsel i kroppsøving, grunnet aktivitetene elevene møter i undervisningen. Den allerede nevnte undersøkelsen til Moen et al. (2018) viser at undervisningen preges av ballspill og grunntrening (Moen et al. 2018). Lignende funn ser også ut til å gjelde i vårt naboland Sverige. Her viser funn fra KIS-studien (Larsson & Redelius, 2008) at ballspill og

lagspill dominerer kroppsøvingsundervisningen. Samme undersøkelse viser også at de fleste som favoriserer kroppsøving, er medlemmer av idrettsaktiviteter på fritiden (Larsson & Redelius, 2008). Mange som bedriver ballspill på fritiden vil derfor møte mange av de samme aktivitetene igjen på skolen.

Tidligere forskning viser, som allerede antydnet, at undervisningen inneholder mye ballspill, og at de som er aktive på fritiden er mest fornøyde med faget. Vi vet imidlertid lite om hvordan elever som har liten erfaring med ballspillaktivitet fra fritiden opplever undervisningen i kroppsøving (NFKI, 2018). Selv om undersøkelser (Moen et. al) antyder at denne elevgruppen oppgir å være mindre fornøyde med faget, vil det være viktig å få fram hva som eventuelt skaper misnøye, men også hva de opplever fungerer godt i undervisningen. Flere av de allerede refererte studiene viser at særlig elever på barnetrinnet er veldig fornøyde med kroppsøvingsfaget. Det vil være særlig viktig å få tak i barneskoleelevers erfaringer med kroppsøvingundervisning, da det er gjort svært lite undersøkelser generelt på dette alderstrinnet (NFKI, 2018). Dette er med på å aktualisere betydningen av å studere kroppsøving på dette trinnet. Studien vil derfor bli gjennomført på mellomtrinnet (5-7 klasse).

1.1 Studiens formål

Formålet med dette masterprosjektet er å undersøke hvordan elever som har lite erfaring med ballspill på fritiden opplever undervisningen i kroppsøving. Problemstillingen lyder:

«Hvordan erfarer elever som ikke driver med organisert ballidrett på fritiden undervisningen i kroppsøving?».

2 Studiens kontekst

I dette kapitlet vil jeg skrive kort om den norske læreplanen, før jeg videre tar for meg tidligere forskning som vil være relevant for min studie.

2.1 Den norske læreplanen

Formålet med kroppsøving er definert som:

«Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans, svømming og friluftsliv er en del av den felles dannelsen og identitetsskapingen i samfunnet. Faget skal bidra til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøvingen til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre» (Utdanningsdirektoratet, 2012, formål).

Videre tar formålet for seg at kroppsøving skal bidra til at eleven opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være i ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre.

Gjeldende læreplan som nå blir benyttet (vår 2019) i skolen er LK-06. Kroppsøving er det eneste faget der innsatsen til elevene er en del av grunnlaget for vurdering (Forskrift til opplæringsloven, 2009, § 3-3). Utdanningsdirektoratet (2012) sier blant annet at innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det skal innvirke på karakteren at eleven fortsetter å øve, selv om det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Videre sier utdanningsdirektoratet (2012) at de grunnleggende ferdighetene (lesing, regning, skriving, digitale og muntlige ferdigheter) er integrert i kompetansemålene der dette er naturlig og på fagets premisser. Det betyr at der de grunnleggende ferdighetene ikke er naturlig å integrere, vil de ikke bli integrert.

Et utvalg av kompetansemålene etter endt 7. trinn har som mål at eleven skal utføre varierte aktiviteter og delta i lek som fremmer utholdenhet, koordinasjon og annen kroppslig utvikling. Det blir nevnt mål innenfor svømming, fair-play, alternative bevegelsesaktiviteter og bruk av grunnleggende bevegelsesmønstre og teknikker i noen individuelle idretter og utvalgte

lagidretter. Det finnes også kompetansemål som tar for seg friluftsliv, hvor kart og friluftslivstradisjoner nevnes, samt det å planlegge og gjennomføre overnattingsturer. I tillegg skal elevene praktisere noen aktiviteter med røtter i samisk tradisjon og kunne utføre enkel førstehjelp. Kompetansemålene handler om bredt utvalg av bevegelseskulturer (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I undervisningen har læreren valgfrihet når det angår undervisningsopplegg. Lærerplanen indikerer for eksempel ikke at det skal pågå mye ballspill og balleker. Studier viser likevel at det er ballspill som dominerer undervisningen (Larsson & Redelius, 2008; Redelius & Larsson, 2010).

2.2 Tidligere forskning

Det er gjennomført forskning på ulike temaer innenfor kroppsøving (NFKI, 2018), kroppsøvingens kontekst og temaer som berører kroppsøving (motivasjon, læreren, deltakelse og lignende). Forskningsaktiviteten innen kroppsøvingsfaget i Norge har likevel vært relativt lav (NFKI, 2018). Vi skal ikke lengre enn til Sverige for å se at forskningsaktiviteten har vært betydelig høyere (Redelius & Larsson, 2010). De nordiske landene har tilnærmet like utdanningssystemer (Annerstedt, 2008), og den norske kroppsøvingen har historisk sett vært knyttet til den svenske. På bakgrunn av dette sees det som relevant å støtte seg til blant annet den svenske forskningslitteraturen når ballerfaring i kroppsøvingsfaget undersøkes (Augestad, 2003; Redelius & Larsson, 2010). I norsk kontekst er det ikke funnet gjennomføring av lignende forskning som formålet med denne studien har. I tillegg til å støtte meg på norsk og svensk forskning anser jeg det som hensiktsmessig og til en viss grad også benytte internasjonal forskning.

Det ble i Sverige gjennomført en studie "Kön Idrott Skola" som går under navnet KIS-studien (Larsson & Redelius, 2008; Redelius & Larsson, 2010). Studien undersøkte gutter versus jenter i kroppsøving og så blant annet på hvem som trivdes best i faget, noe som var gutter. Det mest aktuelle funnet i studien var likevel at det ble avdekket at det er tradisjonelle ballidretter som dominerer aktivitetsinnholdet i undervisningen. Det ble rapportert fra elevene at de sjelden har aktiviteter som svømming, dans, orientering eller skøyter (Larsson & Redelius, 2008; Redelius & Larsson, 2010). Også andre studier fra Sverige bekrefter funnene fra KIS-studien (Ekberg, 2016; Larsson & Karlefors, 2015; Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015; Svennberg, 2017). Eksempelvis viser studien til Larsson og Karlefors (2015) at kroppsøvingsundervisningen ofte

kan ligne en” tradisjonell” treningsøkt, med oppvarming, hoveddel og nedtrapping/uttøying. Studien avdekket at fysisk trening i form av sirkeltrening og hinderløype ble praktisert i tolv av de tretti observerte undervisningsøktene. Aktiviteter som innebar bruk av ball, slik som innebandy, volleyball og bordtennis foregikk i tjue av øktene, ifølge Larsson og Karlefors (2015). Av dette ser vi at 2/3 av undervisningsøktene inneholdt ballspill.

En annen svensk studie gjennomført av Redelius et al. (2015) har observert undervisningen og intervjuet lærere og elever i videregående skole, hvor hensikten var å undersøke om, og eventuelt hvordan, lærerne formidler til elevene hva de skal lære i de respektive undervisningsøktene. Funnene viser at enkelte lærere har klare formeninger om hva elevene skal lære, og at de formidler dette i timen. Elevene uttrykte likevel at det sjelden ble uttrykt spesifikke læringsmål når undervisningsøkten bestod av ballspill (Redelius et al., 2015).

Studier gjennomført i Norge viser mange av de samme funnene som fra KIS-studien. Moen, Bjørke og Brattli (2018) gjennomførte en surveyundersøkelse i Norge som omfattet lærere og skoleledere og deres opplevelse av, og meninger om, kroppsøvingsfaget. Studien viser at innholdet i undervisningen har mye fokus på ballspill og grunntrening, og at dans og moderne aktiviteter får liten plass. Siden ballspill og grunntrening dominerte undervisningen, diskuterte studien innholdet i kroppsøvingstimen og undervisningsmetoder (Moen et al., 2018).

For de av elevene som opplever ballspill og annen aktivitet i kroppsøving som krevende, undersøkte Lyngstad, Hagen & Aune, (2016) strategier som brukes av elever for å unngå negativ selvopplevelse i vanskelige situasjoner. Denne typen strategier, kalt skjuleteknikk, oppstår ut i fra behovet for å beskytte seg selv fra det man anser som farlige situasjoner. Teknikken tas i bruk når det oppstår et behov for å beskytte selvoppfattelsen og redde enten faglig eller sosialt ansikt i kroppsøving. Enten for seg selv, læreren eller medelever (Lyngstad et al., 2016). Vi kan og finne lignende tilfeller i andre studier. For eksempel i Larsson, Fagrell og Redelius sin studie fra 2005. Her viser funn fra studien eksempelvis en jente som under en styrketreningsøkt aktivt unngikk å anstrenge seg fysisk, men samtidig fremstå som en vel trent elev. På denne måten unngikk hun negativ oppmerksomhet og kritiske kommentarer fra både andre elever og læreren. Andre funn i studien viser at gutter i større grad enn jenter synes at kroppsøvingundervisningen er morsom, og at flere gutter synes de blir flinkere i faget. Undersøkelsen viser også at færre gutter enn jenter opplever seg selv som dårlige i faget og at andelen som skulle ønske de slapp å være med i undervisningen er lavere hos gutter enn jenter

(Larsson et al., 2005). Dette kan bidra til at flere jenter enn gutter vil bruke skjuleteknikker (Lyngstad et al., 2016).

De ovennevnte studiene omhandler temaer som er relevant for min studie. Det er i tillegg gjennomført en rekke andre studier jeg anser som relevante for min studie. Disse kan være med på å underbygge og belyse funn som kommer frem i analysen av resultatene i studien. Blant annet har Lisa Hunter (2004) gjennomført en etnografisk studie i Australia. Ifølge Hunter (2004) blir kroppsøving av elevene oppfattet som synonymt med idrett, noe som viser seg ved at de omtaler kroppsøving som idrett (sport). Å være dyktig i kroppsøving betyr å framvise gode idrettslige ferdigheter, å ha en medgjørlig og ettergivende atferd samt å utvise god innsats (Hunter, 2004).

Det vil være flere temaer som er sentrale for min studie. Blant annet temaet motivasjon som blir belyst av blant andre Deci og Ryan (2000). Vi deler motivasjon inn i indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon er aktiviteter man av sitt indre vil gjøre, for eksempel å leke eller utforske noe. Ytre motivasjon går mer på at mennesket motiveres av ytre faktorer og atferder, for eksempel at man bytter jobb fordi man vil tjene mer penger (Teigen, 2016). Deci og Ryan (2000) står bak teorien selvbestemmelsesteorien. Denne teorien bygger på tidligere forskning, og tar utgangspunkt i andre miniteorier som ble utviklet for å forklare fenomener som omhandler motivasjon (Castexs, 2013).

Selvbestemmelsesteorien (SDT) er organisk, og tar utgangspunktet i at mennesket er et vesen som er aktivt. Derfor har teorien en retning innen den humanistiske tilnærmingen til motivasjon (Castexs, 2013). SDT mener at det finnes tre grunnleggende behov som motiverer mennesket. Disse behovene er: behovet for autonomi, behovet for kompetanse og behovet for tilhørighet.

Motivasjon kommer på ulike måter fram i aktiviteter. Ommundsen (2014) skriver om oppgaveorienterte aktiviteter. I oppgaveorienterte aktiviteter er det akseptert med utprøving og feiling underveis i læringsarbeidet, samt bruk av ulike grupperingsformer (Ommundsen, 2014). Bruk av ulike grupperingsformer kan føre til et større læringsutbytte og det kan gi elevene mulighet til å samarbeide og lære av hverandre underveis i undervisningen. I et slikt læringsmiljø vil fremgang og innsats premieres på lik linje – om ikke enda høyere enn ens ferdigheter. Det vil også være greit og ikke mestre alt, noe som ses på som en naturlig del av læring (Ommundsen, 2014).

3 Teoretisk perspektiv

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog (Aakvåg, 2008). Hans analytiske begreper er vurdert til å egne seg godt for å få frem kunnskap om elevers erfaringer med ballspill i kroppsøving. Begrepene blir gjennomgått i dette kapitlet. Jeg har hentet inspirasjon hos Aakvåg (2008) til hvordan jeg best mulig kan fremstille noen av de mest sentrale begrepene til Bourdieu. Nedenfor vil jeg redegjøre for de mest sentrale begrepene til Bourdieu, som jeg har valgt å bruke som analytiske redskaper i denne oppgaven. Jeg vil også argumentere for relevansen ved å bruke de valgte begrepene.

3.1 Habitus

Habitus blir av Bourdieu definert som *”et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden”* (Aakvaag, 2008, s. 160). Med kroppsliggjorte disposisjoner mener Bourdieu at individets væremåte og handlingsmønster baseres på en instinktiv forståelse av hva en må gjøre i en gitt situasjon (Aakvaag, 2008). På mange måter henviser habitus til ”kultur”, men habitusbegrepet er både mer dynamisk og også et mindre begrep enn kulturbegrepet ofte er. Begrepet habitus forholder seg til det mennesker gjør, med utgangspunkt i deres forståelse av den gitte situasjonen de er i (Wilken, 2008). Det vil med andre ord si at habitus dreier seg om hvordan ”kulturen” internaliseres i oss som individer, og som på denne måten naturliggjør våre oppfatninger og handlinger. Når vi snakker om habitus, snakker vi imidlertid ikke om at et individ detaljstyres ut fra sin habitus, men at habitus utgjør generaliserte forforståelser og disposisjoner som individer handler ut i fra i forskjellige situasjoner (Bourdieu, sitert i Wilken 2008). Det vil si at en elev handler ikke som en gjør i en situasjon ut i fra sin habitus, men at habitus utgjør *hvorfor* man i en situasjon gjør som man gjør. Dette forstås ved at habitus har generaliserte forforståelser og disposisjoner i individet. Bourdieu argumenterer for at det særlig er den tidlige sosialiseringen som er viktig for dannelsen av de forskjellige disposisjonene et individ vil handle i forhold til. Den tidlige sosialiseringen starter i barndommen, hvor det foregår en overveiende ubevisst internalisering av objektive strukturer som man får gjennom erfaring, snarere enn gjennom forklaring. Man tilegner seg en forståelse for hva som er mulig og umulig, hva som er rett og galt og hva som er bra og dårlig, uten at det helt klart er en læringsprosess (Bourdieu, sitert i Wilken, 2008).

I internalisering av objektive strukturer som man får gjennom erfaringer forankres altså disposisjonene i individet og blir en del av individets habitus. Karakteristisk for denne forankringen/tilegnelsen er at den blir fortrenget eller ”glemt”. Med det blir ikke kunnskapen eksplisitt reflektert over hos individene. Den er mer naturalisert og taust forankret i kroppen. Habitus er i den forstand ikke en sinnstilstand, men en kroppstilstand (Bourdieu, sitert i Wilken, 2008), hvor det sosiale er innleiret i kroppen ved at det sosiale blir omgjort til kropp (Bourdieu 1995). Bak elevers handlinger og valg i en kroppsøvingstime er dermed elevers habitus. Enda mer presist kan man si at det sosiale blir synlig i, og gjennom kroppen, på måten man velger å løse ting på. Når forankringen/tilegnelsen blir fortrenget eller ”glemt” er det nødvendig å presisere at kunnskapen og disposisjonene i habitus ikke er glemt i daglig oppfatning av ordet. Det sosiale er innleiret i kroppen og individet husker i minst like stor grad med kroppen som med hodet. For eksempel vil kulturelle normer som å stå, sitte, og snakke i ulike situasjoner, være forankret i kroppen, og er dermed utenfor bevissthetens grep (Bourdieu, sitert i Wilken, 2008). I kroppsøvingssammenheng kan dette sees når elever skal gjennomføre leker, aktiviteter eller oppgaver de har hatt eller gjort tidligere. Hvordan de skal løse en aktuell oppgave kan være innøvd i kroppen, og dette kan medføre forskjeller blant elevene. Hvis enkelte elever har gjennomført en aktivitet tidligere vil de ha en annen habitus enn de elevene som aldri har gjennomført denne aktiviteten tidligere.

Kroppen formes av habitus, og kroppen uttrykker habitus. Det betyr at vekt, tannhelse, kroppsholdning, livsstilssykdommer, kroppslukt osv. er relatert til menneskets individuelle og kollektive habitus (Bourdieu, sitert i Wilken, 2008). Agenter blir brukt som menneskets betegnelse. Habitus er samtidig individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Den er individuell fordi alle mennesker har sin oppvekst, historie og bakgrunn som former oss ulikt. Den er kollektiv ved at habitus tilegnes i en kultur, eller i et sosialt miljø, som ofte karakteriseres av et felleskap med felles forståelser (Bourdieu, sitert i Wilken, 2008). Habitus kan også sies å være samfunnsmessig da individer som vokser opp under relativt like betingelser, eller i et tilnærmet likt sosialt miljø, skaper relativt like habituser, og motsatt dersom miljøet og betingelsene er ulike (Aakavaag, 2008). Dette er samtidig med på å begrense habitus, ettersom objektive sosiale betingelser kan sette klassespesifikke grenser for individets være- og handlemåter (Aakavaag, 2008). At habitus er samfunnsmessig blir akseptert og naturliggjort ved at habitus blir bekreftet og reproduisert gjennom deltakelse i samfunnsinstitusjonene i sekundærsosialiseringen (Bourdieu, sitert i Wilken, 2008). Elever i skolen vil ha med seg forskjellige bakgrunner, da de har ulike oppvekstvilkår. Dette kan derfor gjør at noen behersker noen ting, bedre enn andre.

Bourdieu (1999) mener at Habitus er både varig og stabil, men den er likevel mulig å forandre over tid. Dette kan forekomme hvis primærsosialiseringen ikke harmonerer med det individet møter i sekundærsosialiseringen, eller hvis det oppstår store forandringer i individets ytre sosiale miljø. Primærsosialisering kan være den sosialiseringen som skjer i hjemmet, mens sekundærsosialiseringen kan være den sosialiseringen som skjer utenfor hjemmet. For eksempel på skolen, fritidsaktiviteter, idrettsaktiviteter eller lignende (Wilken, 2008).

3.2 Felt

Mens habitusbegrepet beskriver bakgrunnen og rammene for agentenes praksis, beskriver feltbegrepet de sosiale arenaene som praksis utspiller seg innenfor (Wilken, 2008). Evans (2004) definerer felt som et tydelig sosialt rom, et avgrensa område hvor det foregår sosiale kamper og hvor individer kjemper om kapital. Kapital blir beskrevet i avsnitt 3.3. Ifølge Bourdieu (1999) deltar agenter i en rekke sosiale kamper om innflytelse og kapital i et felt. Felt kan defineres bredt som det politiske felt, det kunstneriske felt og det religiøse felt, eller snevert som motefelter, miljøfeltet og landbruksfeltet (Bourdieu, 1999). Kriteriene for å definere et felt er at man kan påvise at noe står på spill som agentene finner det verdt å kjempe om eller for (Wilken, 2008). Kroppsøving er et felt som avgrenses fra andre felt fordi det er andre ting som står på spill. Innenfor feltet kroppsøving gjelder noen bestemte «regler». De som deltar i dette feltet «kjemper» ifølge Bourdieu (1999) om kapital. Noen elever «har med seg» kapital og ressurser som gis verdi i kroppsøvingfeltet. Elevene har et forskjellig utgangspunkt og en varierende relasjon mellom seg i kroppsøving. Det vil alltid være en arena hvor noen er flinkere enn andre, og samtlige vil som regel strebe etter å være så god som mulig. Hva som verdsettes som kapital og ressurser vil variere fra felt til felt. Alle mennesker deltar i kamper om kapital i mange ulike felt på samme tid, som familie, jobb, venner, sjefer og ansatte (Wilken, 2008).

Hva står på spill i kroppsøving som gjør at noe er verdt å kjempe for? Det kan blant annet være kapital, og da den kroppslige forfatningen innen kulturell kapital, som vil bli beskrevet under avsnitt 3.3 kapital. Hvilken kapital som blir regnet som verdifull, vil variere avhengig det sosiale feltet en er i. Innenfor kroppsøvingfeltet kan det å kunne gjøre ting med kroppen (Hay & Macdonald, 2010) være fysisk kapital. En annen kapital i samme felt kan være kroppens fysiske utseende. I kroppsøvingfagets felt kommer kroppen til syne på en mer fysisk måte enn andre felt på skolen. I og med at kropp er et tema mange ungdommer knytter mye av verdien (Hay & Macdonald, 2010) sin til, er det rimelig å anta at dette er et felt som er verdifullt for barneskoleelever. Bourdieu identifiserte kroppen som en form for fysisk kapital; en eier av

makt, status og karakteristiske symbolske former (Shilling, 2012). Videre kan popularitet og oppmerksomhet være noe en anser som tilfredsstillende og som noe positiv. Ofte vil individer ha opplevd at det er de flinke elevene som blir valgt først på laginndeling hvis elevene skal velge lag, og man vil som regel leke med de flinke og det er disse som kan være populære elever. Å kjempe for å være populær kan derfor sees synonymt med å kjempe om å være flink, og vil være noe man vil kjempe for innenfor kroppsøvningsfagets felt. Hva som verdsettes som flink kan variere fra felt til felt.

Bourdieu snakker om felt som relativt autonome og avskjermte fra andre felt (Wilken, 2008). Det at de ulike feltene er autonome vil si at kampene som utspilles på det enkelte feltet gir mening på sine premisser for de involverte individene (Hay & Macdonald, 2010). Hvilken kapital som blir regnet som verdifull avhenger av det sosiale feltet en er i. Kroppsøving er relativt autonomt, da det ikke er fullstendig avskjermte fra andre felt. Det største likhetstrekket er idrettsfeltet, og utdanningsfeltet. Den riktige formuleringen av kroppsøving som felt vil derfor være å betegne det som et sub-felt (Laberge & Kay, 2002). Et sub-felt karakteriseres av at det ikke er et fullstendig skjermte felt, men at det overlappes av andre felt. I denne oppgaven blir likevel kroppsøvningsfaget karakterisert som et felt for å undersøke studiens formål.

3.3 Doxa

Innenfor et felt er begrepet doxa beskrevet som de sidene ved kultur, handlingsbegrunnelse og samfunn som folk flest tar for gitt, og som de ikke stiller spørsmål ved (Wæhle, 2018). Bourdieu hentet doxa-begrepet fra Husserl (Myles 2004), som bruker det om de grunninnstillingene som får mennesker til å betrakte fenomener i naturen som selvsagt, og som derfor tas for gitt. Deltakerne stiller ikke spørsmål ved måten ting blir gjort på eller ting som skjer, da de ikke finner noen grunn til å stille spørsmål. Det menes at det innad i feltet finnes noen premisser som gjelder, og at det kan forstås som forestillinger om rett og urett, normalt og unormalt, kvalifisert eller ikke kvalifisert innad i feltet (Jarvinen, 2007). Doxa i kroppsøving kan ifølge Redelius et al., (2009) for eksempel være tatt-for-gitt antagelser om at gutter er flinkere enn jenter i kroppsøving. Dette er da noe som det ikke stilles spørsmål ved. Andre eksempler kan være at det er de som løper raskest, hopper høyest og er sterkeste er de som får best karakterer. I forbindelse med Bourdieus feltbegrep er doxa de uuttalte og et langt stykke på vei udiskutable premisser som agenter handler i forhold til, og som gjør kampen i feltet meningsfull. Doxa er kun udiskutable *innenfor* et felt (Wilken, 2008).

3.4 Kapital

Bourdieu hentet kapitalbegrepet fra Karl Marx og teorien hans om at adgang til makt bestemmes av adgangen til materiell kapital (Wilken, 2008). Han kombinerte Karl Marxs forståelse av sammenhengen mellom kapital og makt med Max Webers distinksjon mellom status og makt. Videre påsto han også at det finnes ulike former for makt i et samfunn, og at disse er knyttet til ulike kapitalformer (Wilken, 2008). Kapitalbegrepet må forstås for å forstå Bourdieus sitt samfunnssyn og hans forståelse av hvordan sosialt liv utspiller seg. Kapital blir av Bourdieus definert som knappe ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnet (Aakvaag, 2008). For at det skal være en konkurranse om kapitalen må den vært verdt å kjempe om. I følge Bourdieus gir kapitalen en viss makt ved at den kan brukes til å oppnå visse fordeler, og dette skaper grunnlaget for makt og dominans da kapitalen er ulikt fordelt (Bourdieu, 1995). Bourdieus mener at det kan oppstå et ”sosialt spill”, som kommer av at kapital blir både et mål og et middel hvor målet er å akkumulere kapital i sosiale samhandlinger (Wilken, 2008). Kapitalbegrepet til Bourdieus kan sammenlignes med en økonomisk forståelse av kapital, men Bourdieus bruk av begrepet skiller seg ut på flere områder. I tillegg blir begrepet brukt i en videre forstand ved at Bourdieus ikke bare legger den økonomiske kapitalen til grunn, men også kulturell og sosial kapital (Bourdieu, 1995). Det er disse tre hovedformene Bourdieus skiller mellom når det gjelder begrepet kapital. De tre hovedformene kan ikke reduseres til hverandre, kun veksles ved at man bruker en form for kapital til å oppnå en annen. Et eksempel er hvis et medlem av overklassen donerer tid og penger til veldedighet, konverterer medlemmet kapital til moral eller symbolsk kapital (Wacquant, sitert i Wilken 2008). Videre kommer en kort redegjørelse av de ulike formene for kapital.

Økonomisk kapital blir av Bourdieus sammenlignet i all hovedsak som det vi finner hos økonomene. Det vil si alle former for økonomiske ressurser som enkelte individer innehar, som direkte oversatt kan være penger, aksjer, eiendom eller lignende (Aakvaag, 2008). Noen grupper og mennesker har mer økonomisk kapital enn andre (Redelius & Hay, 2009). Økonomisk kapital gir makt i samfunnet vi lever i, og er med på å klassifisere individer i den generelle samfunnsstrukturen, som av Bourdieus blir kalt det sosiale rom (Aakvaag, 2008).

Kulturell kapital handler om i hvilken grad individet tilegner og mestrer den kulturelle koden som er dominerende i samfunnet (Redelius & Hay, 2009). Kulturell kapital er primært kroppsliggjort og internalisert i habitus (Aakvaag, 2008). Den kulturelle kapitalen kan deles inn i tre undergrupper; en kroppslig forfatning, en objektiv forfatning og en institusjonalisert forfatning (Bourdieu, 1986). Kulturell kapital blir kroppsliggjort på forskjellige måter, men det

omhandler først og fremst tilegnelsen av kunnskap, ferdigheter og holdninger. For å oppnå den kroppsliggjorte kulturelle kapitalen må individet bli eksponert for en kultur og praksiser der dette kan tilegnes. Sosialiseringen blir derfor sentral for ervervelser av denne formen for kapital. Dette er den formen som er mest uformell og er den ”indre” form av kulturell kapital og henviser til den kroppslige forfatningen av kulturell kapital. Det finnes en mer formell ”ytre” form, for eksempel utdanningsstiler (Aakvaag, 2008). Den objektive forfatningen av kulturell kapital kommer til uttrykk via kulturelle goder som for eksempel bøker, maskiner eller idrettsutstyr (Bourdieu, 1986). I den institusjonaliserte forfatningen av den kulturelle kapitalen er fokuset plassert på blant annet skolemessige forhold (Bourdieu, 1986).

Sosial kapital er knyttet til individets tilgang på sosiale nettverk, for eksempel venner, familie, lekekamerater og kollegaer (Redelius & Hay, 2009). Et nettverk av kontakter og forbindelser kan gi fordeler innenfor det sosiale livet ulike individer lever i (Bourdieu, 1986). Sosial kapital gir makt ved å mobilisere et nettverk for å oppnå fordeler man ikke like lett hadde oppnådd ved og ikke være en del av det sosiale nettverket (Aakvaag, 2008). Et eksempel kan være at et individ bruker sine kontakter og bekjente for å legge inn et godt ord i forbindelse med jobbsøking.

I tillegg til de tre hovedformene for kapital bruker Hunter (2004) i sin studie begrepet symbolsk kapital. Begrepet omhandler en gruppes oppfatning av hva som blir verdsatt. I kroppsøvingfaget kan dette for eksempel være at en elev som driver med fysisk aktivitet på fritiden, kan ha større symbolsk kapital enn en elev som ikke driver med fysisk aktivitet (Hunter, 2004, s.178). Elever som har større symbolsk kapital har en egenskap som gjør at andre aktører/elever gjenkjenner og anerkjenner det, og som gjør at den får verdi og dermed skapes det større symbolsk kapital.

Det er den kroppsliggjorte dimensjonen av den kulturelle kapitalen som er av mest interesse for denne oppgaven. Her synliggjøres elevenes ferdigheter, kunnskaper og preferanser. I kroppsøving vil dette variere ut i fra hvert enkelt individ om hva som verdsettes som ferdigheter. Noen kan hevde at det er de som er raske, sterke og hopper høyest som innehar de største ferdighetene og kunnskapene. Andre kan verdsette egenskaper som fair-play, innsats, taktiske ferdigheter og andre egenskaper som mer verdifulle.

4 Metodisk tilnærming

Målet med denne studien er å undersøke de erfaringene elever som ikke driver med ballspill på fritiden har med undervisning i kroppsøving på mellomtrinnet (5-7 klasse). I dette kapittelet vil de metodiske valgene og overveielene som ble gjort i undersøkelsen bli presentert. Det innebærer valgt forskningsmetode, utvalg, gjennomføring av datainnsamling, databehandlinger, etiske vurderinger og hvordan kravet til validitet har blitt forsøkt ivare tatt for å sikre studiens kvalitet. I følge Dalland (2012) er valg av metode med på å legge føringen for hvordan man fremskaffer kunnskap.

4.1 Valg av forskningsmetode

I følge Kvale og Brinkmann (2015) bør man vurdere hva man skal undersøke før man vurderer hvordan man vil innhente kunnskap i forbindelse med en studie. I forbindelse med studiens formål så jeg det som formålstjenlig å anvende en kvalitativ tilnærming. En kvalitativ tilnærming vil handle om å skape en forståelse av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011). Kvalitative metoder egner seg særlig godt til å hente inn data om sosiale relasjoner, samt menneskers meninger, handlinger, tanker og følelser som utspiller seg i en sosial kontekst (Dalen, 2011). I min studie samler jeg inn menneskers meninger, handlinger og tanker om kroppsøvingfaget og det er derfor godt egnet å bruke kvalitativ metode. (Halvorsen, 2008). Datainnsamlingen i kvalitative metoder foregår enten ved intervju, observasjon eller tekstanalyse (Fangen 201; Kvale & Brinkmann 2015). Som datainnsamling i denne studien ble det benyttet et semi-strukturert dybdeintervju. Det vil si at jeg hadde en intervjuguide klar, men at samtalen kunne dreie i en retning som jeg ikke i utgangspunktet hadde forutsett men oppdaget underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Et utvalg av elevene som ikke bedriver ballspill på fritiden ble intervjuet. I forkant av intervjuet observerte jeg elevene i en kroppsøvingundervisningstime.

4.1.1 Observasjon

Observasjon er i følge Fangen (2010, s. 9) ”*en datainnsamlingsmetode som gir en unik mulighet til å studere menneskers samhandling og språkbruk uten at forskeren påvirker samhandlingen eller talemåten i så sterk grad som i et intervju eller i en spørreskjemaundersøkelse.*”. Observasjon er godt egnet når forskeren ønsker en direkte tilgang til det han eller hun undersøker (Postholm & Jacobsen, 2014). Ved observasjon tar man i alle sanser. Man ser, hører,

føler, lukter, berører og smaker fra et eget ståsted og alle disse inntrykkene er med på å påvirke opplevelsen og dermed observasjon. Forskeren, eller observatøren tar med seg alle sine forkunnskaper, erfaringer og opplevelser inn i den gitte settingen, og disse er med på å farge og fokusere på hva som skal observeres (Christoffersen & Johannesen, 2012). Ved å observere blir det enklere å stille gode spørsmål, man ser hva som er relevant og hører hva folk snakker om (Fangen, 2010). Grunnen til at det ble benyttet observasjon i denne studien var for å danne et bedre grunnlag til intervjuene med elvene. Jeg vurderte at observasjon i forkant av intervjuene ville gi meg en bedre forståelse av og et bedre innblikk i elevenes svar, meninger og påstander i intervjudelen. Dette ble bekreftet under intervjuene, da hendelser fra observasjonen ble benyttet for å konkretisere svar ved at elevene knyttet svarene til opplevde hendelser i den observerte undervisningen.

Fangen (2010, s. 102) sier at det ”å skrive feltnotater innebærer å forvandle en forbigående hendelse som kun eksisterer i øyeblikket, til å bli en redegjørelse som eksisterer på papiret, og som du kan vurdere igjen og igjen”. Når feltnotater blir tatt ut fra hva du har hørt og sett, får det som blir notert, nettopp denne kvaliteten. Det blir noe man kan lese igjennom og stadig vende tilbake til (Fangen, 2010). Dette var viktig i min studie, da hendelser fra observasjonen ville bli brukt i påfølgende intervju. I observasjonsdelen så jeg etter situasjoner blant elevene som har liten ballerfaring, situasjoner som jeg kunne koble til enten en positiv eller negativ hendelse, og som jeg hadde mulighet til å bruke i intervjuet med elevene i etterkant.

4.1.2 Kvalitativt forskningsintervju

Intervju er den mest utbredte tilnærmingen til kvalitativ forskning (Brinkmann & Tanggaard, 2012). For å undersøke elevens erfaringer med ballspill i kroppsøving ble et kvalitativt forskningsintervju som går i dybden sett på som hensiktsmessig for å belyse studiens mål. Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom kvalitative intervju kan vi få informasjon om hvordan personer som intervjues opplever og forstår seg selv i sine omgivelser (Thagaard, 2013). I dette tilfellet erfaringer med ballspill i kroppsøvingsundervisningen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 156) sier at ”*forskningsintervjuet er en interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse. I intervjuet skapes kunnskap i skjæringspunktet mellom (inter) intervjuerens og den intervjuedes synspunkter*”. Samtalen skal ikke bære preg av vennskap, men det er likevel viktig at forskeren må gi av seg selv for å få svar (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det ble gjennomført et semistrukturert forskningsintervju som fokuserte på informantenes opplevelse av ballspill i kroppsøving. Denne metoden brukes når tema fra det daglige skal forstås ut fra han eller hun som blir intervjuet sine egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuformen kan minne om en samtale i dagliglivet, men har ifølge Kvale og Brinkmann (2015) et høyere overordnet mål. Det med forutsetning om at intervjuet er konsentrert rundt de tema som intervjuer ønsker å belyse (Kvale & Brinkmann, 2015). En stor fordel med denne intervjustrukturen er at den legger til rette for en bestemt rekkefølge og at man kan styre spørsmålene ut ifra hvordan intervjusamtalen utvikler seg. Intervjuer kan på denne måten komme over nye og uventede fenomener som kan være relevant for studien (Thangaard, 2013).

Et kvalitativt forskningsintervju bør inneholde både meningsspørsmål og faktaspørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Man bør ifølge Kvale og Brinkmann (2015) gjøre en vurdering av hvordan man planlegger å analysere intervjuene før man gjennomfører dem. Dette fordi det kan gjøre analyseprosessen lettere. Det ble i min studie stilt flest meningsspørsmål, med oppfølging av hvorfor og/eller hvordan personen handler eller mener som han eller hun gjør. Intervjuguiden ble utformet med dette formålet, og med litteratur og teoretisk rammeverk i studien i baktankene. I og med at det ville bli gjennomført en observasjon i forkant av det semistrukturerte intervjuet, ville dette kunne gi meg mer kunnskap om elevenes omgivelser. Observasjoner og uformelle samtaler fra observasjoner vil vanligvis gi mer gyldig kunnskap enn å intervjuer elevene om deres atferd, spesielt dersom forskningstemaet berører mer underforstått mening eller forståelse, for eksempel antakelser om en gruppe, eller ballerfaringer i kroppsøving. Da kan observasjon av feltstudie av faktisk atferd, komplettert med intervju gi mer relevant informasjon enn formelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette ble intervjuene lagt opp til å ta utgangspunkt i intervjuguiden, supplert med hendelser jeg observerte i undervisningen.

I forbindelse med studien ble det gjennomført fire pilotintervjuer med den utarbeidede intervjuguiden. Hensikten med pilotintervjuene var å bli tryggere på min intervjuguide og settingen hvor jeg var intervjuer. Det ga meg en mulighet til å bli tryggere i rollen som intervjuer, og jeg lærte meg flyten i intervjuet slik at det ble enklere å oppnå en naturlig dialog i de reelle intervjuene, da jeg husket alle spørsmålene. Jeg hadde liten erfaring med å intervjuer barn fra tidligere, så jeg oppsøkte et barn på 11 år, og gjennomførte et pilotintervju i en uformell setting. Det ble også gjennomført pilotintervju med tre andre personer som var jevnaldrende

med undertegnende. På bakgrunn av dette opplevde jeg å bli tryggere i min situasjon som intervjuer. Intervjuguiden endret også litt form da jeg i pilotintervjuene oppdaget at det ville være naturlig å bygge opp intervjuet på en annen måte enn jeg først hadde tenkt.

4.2 Utvalg

For å få relevante og gode data som kan besvare formålet med studien er utvalget essensielt, og det må treffe mine kriterier for hva som skal undersøkes. Før jeg rekrutterte elever til undersøkelsen var det derfor flere overveielser som måtte gjøres. Schatman og Strauss (1973) kaller utvalgene som benyttes i kvalitativ forskning for selektive utvalg. Dette sikter til at før du skal utføre en observasjon, gjennomfører du gjerne en kartleggingsrunde som fører deg til en rekke mulige steder eller miljøer som feltstudien kan foretas på eller i. I denne studie var det nødvendig å finne elever som gikk på mellomtrinnet, og som hadde lite ballspillerfaring.

I observasjonen av utvalget vil det oppstå en utvelgelse av hva man vil observere, da man ikke kan observere alt. I min studie måtte jeg se mest på handlingene til de elevene som hadde lite ballerfaring. Her kommer også spørsmålet om hvor mye tid man har til rådighet som et avgjørende moment (Fangen, 2010). Andre, blant annet Wadel (1991) kaller utvalgene vi benytter i kvalitativ forskning for samspillende utvalg. I motsetning til kvantitativ forskning, der det trekkes representative utvalg av enheter som oftest ikke har noe med hverandre å gjøre, er utvalgene som blir benyttet i kvalitativ forskning, av enheter som har noe med hverandre å gjøre (Fangen, 2010). Hvordan utvalget ble valgt kommer fram i avsnitt 4.5.2 rekrutteringsprosessen.

Utvalget i denne studien består av to klasser fra to forskjellige skoler. Det ble diskutert om det skulle være utvalg fra en eller to klasser, og det ble vurdert til at ved å utvide fra en til to klasser kunne det dukke opp flere fenomener å undersøke som lettere ville oppnå metningspunktet i analysen. Metningspunkt er når en ny enhet ikke tilfører noe vesentlig nytt i undersøkelsen (Grønmo, 2004). Fenomenene som vil dukke opp omhandler hvordan elevene med lite ballerfaringer erfarer kroppsøvningsundervisningen. Kravet for inklusjonskriteriene for å stille på intervju var at elevene ikke bedrev organisert ballspill på fritiden.

For å få tilgang til aktuelle informanter ble det gjort en henvendelse til lærere på barneskoler i nær- og fjernområde. Jeg tok kontakt med ni ulike skoler som lå innen ca. fire timers kjøretur fra hjemsted. Disse ble kontaktet og forespurt om å være behjelpelig med å la meg bruke elever

fra deres skole i min studie. Sju av disse sa nei, og begrunnet det med at det var for mye belastning på skolene utenifra og at de verken hadde tid eller resurser å bruke på mitt prosjekt. Forespørslene endte med at det var to skoler som var interessert i å la meg gjennomføre min studie. Disse stilte seg positive til at jeg kunne gjennomføre undersøkelsen i deres klasser.

I rekrutteringsprosessen ble det brukt lengre tid enn først tenkt på å finne lærere som var villige til å la meg benytte meg av deres elever. I utgangspunktet hadde undertegnede sett for seg at denne prosessen skulle ta kort tid og at omtrent samtlige ville takke ja til å være med. Etter hvert merket jeg at det var mye belastning skolene og at det ikke var veldig lett for de å si ja til min studie. Jeg tok derfor kontakt med to lærere jeg hadde privat kjennskap til (disse var to av de ni spurte) og fikk raskt ja fra disse to til å disponere deres elever i min studie. I rekrutteringsprosessen ble det ikke tatt hensyn til at jeg kjente lærerne, da jeg ikke hadde personlig forhold til informantene (elevene) i studien fra før.

Jeg tok direkte kontakt med lærerne for klassene jeg hadde sett for meg å bruke. Videre måtte deretter forhøre seg med deres representative ledelse og administrasjon for å få godkjenning til prosjektet mitt. Da dette var i orden fikk jeg beskjed fra lærerne for de aktuelle klassene. Det tok omkring ti dager fra jeg hadde tatt kontakt med begge lærerne, til jeg hadde fått klarsignal fra dem, med deres ledelse i ryggen. Videre sendte jeg ut et informasjonsskriv via e-post som inneholdt informasjon om studien, samt hva lærerne måtte være behjelpelig med i forhold til studien. Dette var for eksempel å booke grupperom til intervjuene. I e-posten ble det også lagt ved et samtykkeskjema (se vedlegg 1) som foreldrene til elevene ble bedt om å underskrive. Samtykkeskjemaet inneholdt all informasjon de foresatte trengte å vite om undersøkelsen, og de ble bedt om å ta kontakt med meg eller min veileder direkte dersom de hadde noen spørsmål. Samtykkeskjema inneholdt to avkrysningsruter, hvor den ene tok for seg om deres barn drev med ballspill på fritiden og den andre om det var greit de var med på undersøkelsen/ble intervjuet.

På den første skolen var det totalt 17 elever i klassen. Ni av disse var jenter og åtte var gutter. Totalt i klassen var det fem elever om ikke bedrev organisert ballidrett på fritiden. Av disse fem hadde jeg fått samtykke fra samtlige om å bli med på undersøkelsen/bli intervjuet. På den aktuelle datoen for gjennomføring var den ene eleven bortreist. En annen av elevene var hjemme med sykdom. De resterende, altså tre elever, var tilstede og klare for intervju.

På den andre skolen var det totalt 26 elever i klassen. 14 av disse var jenter og 12 var gutter. Det var totalt sju elever som ikke bedrev organisert ballidrett på fritiden. Av disse sju hadde samtlige fått samtykke til å stille på undersøkelsen/bli intervjuet. På den aktuelle datoen for gjennomføring ble det intervjuet fire stykker da jeg vurderte det til at metningspunktet ble nådd, og ingen nye fenomener dukket opp. Et av intervjuene ble mislykket da det viste seg å være en feil i samtykkeskjemaet ettersom eleven bedrev organisert ballidrett på fritiden. Begge kjønn er representert blant elevinformantene i begge klassene.

4.2.1 Presentasjon av utvalget

Studien fant sted på Sørlandet i perioden august 2018 – mai 2019. Det er utviklet et analytisk rammeverk som jeg mener er godt egnet for å svare på studiens formål. Det ble gjennomført en observasjon av to forskjellige skoleklasser i Vest og Aust-Agder, heretter kalt skole "A" og skole "B". Etter observasjonen ble det gjennomført et semistrukturert forskningsintervju som fokuserte på informantenes opplevelse av ballspill i kroppsøvingsfaget.

I presentasjonen av utvalget vil utvalgets alder og klasstrinn være beskrevet ved gjennomføringsdato av observasjonen og intervjuet. Elevene fra skole A ble observert i en time hvor de spilte volleyballturnering. Det ble organisert en turnering, og mens de ventet på å spille ny kamp spilte elevene stikkbball. Elevene fra skole B ble observert når de spilte både stikkbball, fotball og innebandy ettersom timen bestod av en rullering av de forskjellige ballspillaktivitetene.

Elev 1 er en 12 år gammel gutt som går i sjuende klasse på skole "A". På fritiden går han på kodekurs, et kurs hvor man lærer enkel koding. I tillegg liker han å spille dataspill og å lage småting. I den observerte kroppsøvingstimen gjennomførte elev 1 en volleyballturnering hvor laget hans til slutt vant turneringen. Elev 1 ble av observatør opplevd som gjennomsnittlig aktiv elev, sammenlignet med resten av klassen.

Elev 2 er en 12 år gammel gutt som går i sjuende klasse på skole "A". Eleven er glad i matematikk, og tar matematikk som er på et høyere nivå enn hva som er normalt for hans alder. På fritiden er han med i speideren. I den observerte kroppsøvingstimen kom ikke hans lag kom til finalen. Elev 2 opplevdes ikke som aktiv da han stort sett sto stille.

Elev 3 er ei 11 år gammel jente som går i sjuende klasse på skole "A". Hun er en aktiv jente som driver med ridning på fritiden. Hun er glad i aktivitet. I den observerte timen kom laget i den nederste delen av resultattabellen. Elev 3 opplevdes som ikke aktiv og stod stort sett stille.

Elev 4 er ei 11 år gammel jente som går i sjette klasse på skole "B". Hun driver med dans på fritiden og er ei aktiv jente. I den observerte kroppsøvingstimen spilte eleven stikkball hvor hun løp en del rundt og var i forhold til resten av klassen medium aktiv.

Elev 5 er en 11 år gammel gutt som går i sjette klasse på skole "B". Han bedriver svømming på fritiden. I den observerte kroppsøvingstimen spilte elev 5 stikkball og var en av de mest aktive i klassen.

Elev 6 er en 11 år gammel gutt som går i sjette klasse på skole "B". Han driver med karate på fritiden. I den observerte kroppsøvingstimen gjennomførte eleven både stikkball, fotball og innebandy da timen besto av rullering av de forskjellige ballspillaktivitetene. Eleven var en av de mest aktive i forhold til klassen.

Elev 7 er en 11 år gammel jente som går i sjette klasse på skole "B". Hun holder på med håndball på fritiden. Intervjuet ble av denne grunn forkortet, da hun ikke var i målgruppen for å bli intervjuet. Feilen oppstod fordi det ble krysset av feil på den utleverte lappen. I den observerte timen spilte eleven innebandy, fotball og stikkball. Hun var en av de mest aktive i forhold til klassen.

4.3 Datainnsamling og databehandling

Det er viktig å tenke igjennom rammen for intervjuene for å lykkes med intervjusituasjonen sier Thargaard (2013), da dette kan ha betydning for kvaliteten. På bakgrunn av dette ble det derfor i forkant av datainnsamlingen utarbeidet en plan for å gjennomføre innsamlingen med mest mulig kvalitet, der de fleste tenkelige scenarioene ble forsøkt tenkt igjennom. Dette, ifølge Thargaard (2013), bidrar til å øke kvaliteten, da man har gjennomtenkt rammene for intervjuet for å lykkes. Planen gikk ut på å blant annet å se for seg forskjellige scenarioer og å sørge for at alt lå til rette for at gjennomføringen skulle gå så bra som mulig. Intervjuguiden ble forbedret før intervjuene, og det var denne som var utgangspunktet for samtalen med elevene. I intervjuet ble det gjennomført en kort introduksjonsdel hvor elevene ble informert om deres rettigheter og at alt var helt frivillig, anonymt og at de når som helst kunne forlate intervjuet. Det ble i

samarbeid med de respektive lærerne satt fokus på å skape en behagelig atmosfære (Ryen, 2006), blant annet ved å tenke på hvor intervjuene skulle bli gjennomført. For å få det mest mulig behagelig tok jeg med oppkuttet frukt, flere stoler så de kunne velge selv hvor de ville sitte, og det ble sørget for at intervjuet ikke foregikk på et trangt grupperom, men i et rom med god plass for at det ikke skulle føles innestengt. Intervjuet startet med noen oppvarmingsspørsmål, samt en innkjøring mot den aktuelle aktiviteten de nettopp hadde gjennomført. Elevene ble intervjuet enkeltvis, da dette gir en stor fordel for informantene ettersom de trekkes ut av den sosiale sammenhengen, og på den måten kan svare mer ærlig og åpenhjertet (Postholm & Jacobsen, 2011). Det ble benyttet båndopptaker under intervjuene, noe som gjorde at jeg hadde mer mulighet til å engasjere meg i samtalen, istedenfor å skrive notater underveis. Jeg var mer tilstede i samtalen enn hva jeg mest sannsynlig hadde vært hvis jeg måtte skrevet notater underveis.

4.3.1 Transkripsjon

Når et intervju transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analysen som senere kommer. I tekstform er materialet lettere å få oversikt over, og struktureringen i seg selv er begynnelsen på en analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er sjelden ukomplisert å transkribere fordi forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer (Kvale & Brinkmann, 2015). Talt språk og nedskrevne tekster innebærer forskjellige språklige spill, og ifølge Ong (1982) også forskjellige kulturer. En ordrett intervjutranskripsjon kan skape kunstige konstruksjoner som kanskje ikke er dekkende for den levde muntlige samtalen som fant sted (Kvale & Brinkmann, 2015). I et språklig perspektiv er transkripsjonen satt over fra talespråk til skriftspråk der konstruksjonene underveis krever vurderinger og beslutninger (Kvale & Brinkmann 2015). På bakgrunn av dette gjennomførte jeg transkripsjonen med skriftspråkstil. Transkriberingen ble gjennomført så tett som mulig etter intervjuene dette for å ha intervjuet friskt i minnet. Lydfilen var av svært god kvalitet, og transkriberingen foregikk direkte fra båndopptaker. Transkriberingen resulterte i 22 sider, 7523 ord og med en linjeavstand på 1,5.

4.3.2 Analyse

I dataanalysen har jeg kodet, eller kategorisert intervjuuttalelsene. Dette er ifølge Kvale og Brinkmann (2015) den mest vanligste formen for dataanalyse. Koding vil si å lese igjennom utskriftene, og kode relevante avsnitt, hente de opp igjen for fornyet gransking og foreta

omkodinger før man kategoriserer dataene (Kvale & Brinkmann, 2015). Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment, i dette tilfellet ord som knyttes opp mot oppfatningen av undervisningen og hva de erfarer. Kategoriseringen er en systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som er med på å skape forutsetning for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015). I kodingen arbeidet jeg mest med markeringstusjer med forskjellige farger og transkriberingen skrevet ut på ark. På denne måten jobbet jeg frem og tilbake for å finne utsagn, opplevelser og hendelser som kunne knyttes til hverandre på kryss og tvers av elevene. Eksempelvis kunne jeg markere felles opplevelser av en hendelse med én farge slik at jeg senere kunne gå tilbake å kode disse som eksempelvis ”ballskrekk”, ”ekskludering”, ”kjedelig” osv. Andre hendelser som jeg knyttet opp mot andre nøkkelord kunne jeg markere med andre farger. Jeg prøvde underveis i analyseprosessen å være empirinær, og hadde det teoretiske rammeverket i bakhodet. Dette innebar for eksempel at kodingen kunne være delt i bevisste kategorier ut i fra mitt teoretiske rammeverk, Bourdieu.

Koding henviser til *”den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data”* (Strauss og Corbin, 1990, s. 61). Målet med å kategorisere er å fange de studerte erfaringene og handlingene som elevene har fullt ut (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig og hele tiden sammenligne data på jakt etter å finne likheter og ulikheter, noe som etter hvert fører til et utvalg av nye data og nedskrivning av teoretiske notater. I analysen forflyttes det deskriptive til et mer teoretisk nivå, noe som etter hvert vil føre til at det er en ”metning” av materialet hvor ingen nye innsikter eller tolkninger synes å fremgå av ytterligere kodinger (Kvale og Brinkmann, 2015).

Analyseprosessen ble utviklet med bakgrunn i Bourdieus begreper for å få frem kunnskap om elevers erfaringer med ballspill i kroppsøving. Analyseprosessen startet allerede i transkriberingen da det allerede her dukket opp utsagn jeg bet tak i. Hvert enkelt intervju ble lest i sin helhet. Intervjuene ble deretter lest utallige ganger, sammenlignet, lest baklengs, lest opp mot hverandre og lest del for del.

Underveis i analysen var det viktig å være klar over min forforståelse. Mange forskere viser til viktigheten av å reflektere over forskerens egen rolle i et forskningsarbeid. For eksempel påpeker Laverly (2003) at man som forsker alltid har med seg sin bakgrunn, erfaring og forforståelse i fortolkningen. Man bør derfor bære forskerens forforståelse til overflaten og

bruke den på mest mulig etisk forsvarlig måte gjennom hele prosessen. Dette for å unngå at den blir en trussel mot validiteten i prosjektet (Maxwell, 2008).

Min forforståelse i studien preges av en oppvekst og ungdomstid fylt med mye aktivitet, lek og moro, og en hverdag fylt med fysisk aktivitet. Gjennom grunnskolen og videregående opplæring har kroppsøving vært favorittfaget og jeg har alltid fått god karakter i faget. I grunnskoleløpet opplevde jeg undervisningen som lite variert, og med en undervisning som var preget av mye ballspill og grunntrening, som også studien til Moen et al. (2018) viser at undervisningen er mye preget av. Jeg var tidlig aktiv både i ballspill og vinteridretter. I femte klasse sluttet jeg med all idrett, bortsett fra skiidrett som jeg ville satse på. Jeg utviklet et godt treningsmønster og ble senere en god kombinertløper på høyt nasjonalt og internasjonalt juniornivå. Dette gjør at jeg anser meg selv som over snittet interessert i fysisk aktivitet og viktigheten av dette. Gjennom min utdanning har jeg blitt introdusert for forskning innen kroppsøving som viser at undervisningen preges av ballspill og grunntrening. Denne forskningen trigget min nysgjerrig på tematikken, kanskje spesielt ettersom jeg selv har opplevd å ha en lite variert undervisning i kroppsøvingen, som allerede nevnt er valget for denne oppgaven.

4.4 Etiske overveielser

Kvale og Brinkmann (2015) viser til sentrale områder som det bør ta hensyn til i spennet mellom å beskytte informantene mot uheldige konsekvenser og kravet om å framstille realistiske resultater. Disse etiske vurderingene er blant annet: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser.

4.4.1 Informert samtykke

Studien har informert samtykke fra deltakerne. Informantene ble fra første møte med studien informert og kjent med innholdet og hensikten med studien. Dette skjedde muntlig via deres lærer. Læreren mottok et informasjonsskriv, hvor det ble gitt beskrivelser om studien og hva deltakelsen innebar. Lærerne mottok også informasjon muntlig via telefon som de videreformidlet til sine elever, samt også et informasjonsskriv på mail. I informasjonsskrivet ble det oppgitt hvem som var ansvarlig på institusjonen, formålet med studien, konsekvenser ved deltakelse, informasjon om konfidensialitet og anonymisering, frivillig deltakelse og at deltakerne kunne trekke seg både før, under og etter studien uten å måtte oppgi noen spesiell

grunn. I studien ble det ikke innhentet sensitive opplysninger. I samtykkeskjemaet var all informasjon som også var i informasjonsskrivet til lærerne vedlagt (vedlegg 1).

4.4.2 Konfidensialitet

Å ivareta informantenes konfidensialitet har hele veien i dette prosjektet blitt prioritert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) innebærer konfidensialitet å beskytte deltakere mot at privat data som kan identifisere dem ikke blir avslørt. Av hensyn til behandling av personopplysninger ble studien innmeldt og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS, og fikk tildelt referansenummer 972858 (se vedlegg 2). Det ble delt ut et samtykkeskjema til elevene som de foresatte til elevene måtte signere på. Dette ble gitt tilbake til lærerne som videre ga papirene til undertegnende. Før innsamling av data startet, ble informantene informert både skriftlig men også muntlig på innsamlingsdagen, at alt var helt anonymt, at forskeren hadde taushetsplikt, og at kun forskeren og veileder hadde tilgang til data. De ble i tillegg informert om at de kunne forlate intervjuet og at da ville all data bli slettet. Lydopptak og transkribert intervju har blitt lagret på forskerens passordbeskyttede datamaskin som ikke har blitt brukt av andre mennesker. Alle opplysninger, forekomster og fenomener har blitt behandlet konfidensielt for å beskytte identiteten til informantene. I transkriberingen har alt som kan identifiseres fått fiktive navn, for eksempel navn på elever. Det har det blitt benyttet elev 1, elev 2, elev 3 på elevene i transkriberingen og i framstilling av funn

Forskeren har ansvar for å vurdere hvilke konsekvenser ens studie har både for den enkelte deltaker og for den større gruppen den representerer (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ligger derfor et ansvar på å vurdere om innsamling av data kan berøre sårbare og følsomme områder som informantene kan ha problemer med å bearbeide og eventuelt problemer med å komme seg ut av igjen (Christoffersen & Johannessen, 2012). I denne studien er det lite sannsynlig at noen av spørsmålene i intervjuene er sensitive eller kan berøre noen av elevene.

4.5 Reliabilitet og validitet

Mine metodiske valg har blitt gjort på bakgrunn av å øke gyldigheten og troverdigheten til studien jeg skal gjennomføre. I hver avgjørelse og i alle ledd blir det foretatt valg og avgjørelser som får betydning for validitet og reliabilitet i studien. Under følger en beskrivelse av begrepene før jeg kommer med noen eksempler for og på en best mulig måte bevare validiteten og reliabiliteten i undersøkelsen.

Validitet handler om hvorvidt mine funn i forskningsprosessen er gyldige. Å validere vil si å kontrollere funnene, noe som er viktig gjennom hele prosessen. I samfunnsvitenskapen henviser validitet ofte til om en metode kan brukes til det å undersøke det studien skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2009).

Reliabilitet handler om forskningens troverdighet, og blir ofte sett i sammenheng med om resultatet i studier kan reproduseres av andre forskere ved bruk av den samme metoden. I likhet med validitet er reliabilitet viktig gjennom hele prosessen (Kvale og Brinkmann, 2009).

I og med at jeg har valgt å intervju barn i aldersgruppen 10-12 år vurderte jeg det dit hen at jeg trengte å gjennomføre pilotintervju med barn på samme alder som de intervjuede var. Jeg fikk gjennomført et pilotintervju med barn på samme alder, samt pilotintervju med eldre personer. Pilotintervjuenes gjennomføring gikk som planlagt og jeg fikk mer flyt i intervjuene jo flere ganger jeg gjennomførte det planlagte intervjuet. I etterkant av de gjennomførte intervjuene i studien ser jeg tilbake på at det var mer utfordrende enn først antatt å intervju sjette og syvende klassinger. Utfordringene var blant annet at det var mer krevende å få konkrete svar på spørsmål enn først antatt. På spørsmål hvor elevene måtte resonere, kunne det skje at de ikke kom fram til et svar. Jeg ble derfor tvunget til å stille spørsmålet på en annen måte, noe jeg var forberedt på. Selv om jeg var forberedt på dette tok likevel intervjuene litt lenger tid enn først tiltenkt.

Det ble benyttet en strategisk utvelgelse i den grad at jeg tok kontakt med lærere som jeg hadde kjennskap til for å få gjennomført observasjonen og intervjuene. Respondentene hadde jeg ikke kjennskap til og de vil på det viset være tilfeldige respondenter i studien. I intervjuene var det fokus på og ikke stille ledende spørsmål, samt å la elevene svare sine personlige oppfatninger. Kvale og Brinkmann (2009) skriver i midlertidig at for stor fokusering på reliabilitet i analyseprosessen kan gå ut over den kreative tenkningen og variasjon. Det har derfor vært fokus på å balansere reliabilitet og kreativ løsning, og det var også noe av grunnen til at det falt på et semistrukturert intervju i undersøkelsen.

I transkripsjonen reflekterte jeg over helheten i intervjuopplevelsen (Pilot & Beck, 2008). Dette for å sørge for at transkripsjonen er troverdig og gyldig. For å bidra til dette transkriberte jeg som nevnt intervjuene rett etterpå mens de fortsatt var ferskt i minnet.

Elevene manglet også en del nyanser i språket. Enkelte ganger opplevdes det som at elevene hadde utfordringer med å beskrive enkelte ting eller fenomener. Det ble også enkelte ganger opplevd som utfordrende for elevene å utdype og eksemplifisere svarene. Dette resulterte i at det ble en del enten ”ja”, ”nei” eller ”vet ikke” til svar. Manglende språknyanser resulterte også i at de flere ganger sa imot seg selv når det samme spørsmålet ble omformulert og stilt på en annen måte.

Uansett hva vi gjør har vi alltid med vår bakgrunn, erfaringer og forståelse (Lavery, 2003). Dette gjelder også i fortolkningen. I fortolkningen bør man ha en bredere forståelsesramme enn intervjupersonens egen (Kvale & Brinkmann 2015). Før dette prosjektet startet gikk jeg inn i dette feltet med tanker om at de som ikke bedriver ballspill på fritiden, kanskje ikke trives så godt i undervisningen, særlig når det spilles ball. Basert på resultatet fra intervjuene fremstår dette mer nyansert enn jeg først antatt. Elevene i min undersøkelse har, slik jeg tolker det, et noe ambivalent forhold til ballspill, noe som kommer til syne i neste kapittel, analysekapittelet.

5 Funn

Basert på analyse av det empiriske material har jeg strukturert funn i fire temaer/overskrifter som er:

- Vi gjør veldig mye stikkball og sånn.
- Jeg ville hatt så mye som mulig av stikkball. Det er veldig, veldig gøy. Kanskje en hel time med stikkball.
- Jeg synes det er lett å delta, men hvis jeg kunne valgt hadde jeg ikke deltatt.
- Jeg er litt redd for ball, jeg har vært det fra jeg var liten siden noen skjøt meg i fjeset.

5.1 Vi gjør veldig mye stikkball og sånn

Samtlige elever ble spurt om hva slags aktiviteter de opplever at de ofte gjør i kroppsøvningsundervisningen. Elevene oppfatter at de har mange ulike typer ballspill i undervisningen, men at noen dominerer mer enn andre. En av elevene uttrykte seg slik når jeg spurte om hva de gjorde mest av i undervisningen:

Vi gjør veldig mye stikkball og sånn. (Elev 6)

Utsagnet får fram at stikkball er en aktivitet elevene gjør mye. Stikkball er en aktivitet der elevene spiller alle mot alle, og intensjonen er å kaste ballen på andre personer (stikke dem). Blir man truffet er man ute av spillet helt til den som traff deg selv blir truffet. Eleven tilføyer også «og sånn», noe som gjør det mulig å tolke det som aktiviteter som ligner på stikkball. En variant som ligner på stikkball er kanonball der to lag spiller mot hverandre. Flere av informantene nevnte kanonball og stikkball som aktiviteter som gjøres ofte i undervisningen. At elevene i min undersøkelse erfarer å ha mye ballaktiviteter ser ut til å være i samsvar med den norske kartleggingsundersøkelsen om kroppsøvningsfaget (Moen et al., 2018). Her vises det til at ballspill dominerer i undervisningen. Det er imidlertid viktig å påpeke at også balleker (som for eksempel slåball eller stikkball) kom inn under kategorien ballspill i undersøkelsen, og ser man nærmere på tallene er det faktisk balleker det gjøres mest av i undervisningen. Balleker dominerer, videre etterfulgt av fotball, basketball og innebandy, men balleker gjøres langt oftere enn de andre ballspillene, særlig på barnetrinnet (Moen et al., 2018).

5.2 Jeg ville hatt så mye som mulig av stikkbball.

Elevene ble videre spurt om hva de kunne ønske å gjøre mer av i undervisningen. Det var stort sett stikkbball som ble nevnt, blant annet fra elev 5:

Jeg ville hatt så mye som mulig av stikkbball. Det er veldig, veldig gøy. Kanskje en hel time med stikkbball. (Elev 5)

Elevene i min studie oppgir at de har mye stikkbball og andre balleker. Likevel ser det ut til at de ønsker enda mer av dette. Dette er noe de opplever som «veldig, veldig gøy». Hva kan være grunnen til at stikkbball er såpass populært blant elevene? Flere av informantene berører dette spørsmålet og svarer blant annet at:

Spillet er ganske enkelt og (det er) enkle regler. (Elev 2)

At spillet oppleves som enkelt og at det er enkle regler ser ut til å medføre at elever med lite erfaring fra ballspill på fritiden opplever stikkbball og andre balleker som positive aktiviteter. Å forstå spillet og reglene vil åpenbart være viktig for deltagelse i ulike typer aktiviteter og spill. Siden stikkbball er noe de har hatt ofte, forstår de reglene og oppfatter disse som lette å forstå. De kan og ha opparbeidet seg et visst nivå i denne aktiviteten, som gjør at spillet er innleiret i kroppen og at dette gjør det enda enklere å spille, som beskrevet i avsnitt 3.1. At spillet er innleiret i kroppen kan gjøre at elevene lettere vet hvor de skal plassere seg i spillet, at de er mer oppmerksomme, at de lettere beregner avstand til ballen og at de tar bedre taktiske avgjørelser. Det gjør det lett for eleven å delta, og kan det være hovedgrunnen til at elevene opplever spillet som enkelt.

I og med at mange elever opplever det enkelt å delta i stikkbball og andre balleker, blir det enkelt for læreren å velge denne typen aktiviteter i undervisningen. Noe av grunnen til at det blir enklere for læreren er at mange elever liker det, og det krever liten tid å organisere aktiviteten. I tillegg ser det ut til at mange av elevene fremstår som selvregulerte i disse aktivitetene da det oppleves at de setter raskt i gang, at det stilles lite spørsmål, og at alle tar sin posisjon i spillet tidlig, uavhengig av hva slags posisjon dette er. Elev 6 peker på at stikkbball er en aktivitet de klarer å iverksette på egenhånd:

Vi gjør veldig mye stikkball og sånn. Vi pleier å gjøre det når vi varmer opp også videre. (Elev 6)

Her ser vi at eleven trekker fram at stikkball også brukes som oppvarmingsaktivitet. Det at elevene oppleves som selvregulerte i denne aktiviteten bidrar til at man kan komme raskt i gang med aktivitet i kroppsøvingstimene, og det gjør det lett for læreren, nettopp fordi det krever mindre planlegging og organisering for at aktiviteten skal igangsettes.

Stikkball og kanonball er med andre ord populære aktiviteter blant elevene, og således en øvelse som kan være passende å ha i undervisningen – ofte. Det er imidlertid ikke alle elevene som er begeistret for stikkball og kanonball:

Jeg synes ikke kanonball er så morsomt, fordi vi har hatt det kjempemange ganger. Helt siden 1. klasse. Så alle er veldig lei av det. (Elev 4)

Enkelte elever opplever at aktiviteten er oppbrukt og at ”alle er lei av det.” Dette sitatet viser at ikke alle elever er like begeistret for kanonball i undervisningen, noe eleven understreker ved å hevde at de har hatt den aktiviteten mye helt siden de startet på skolen, og at «alle» er lei av det. Denne elevens svar markerer et brudd med hva de andre elevene sier om balleker i undervisningen, noe som kan bety flere ting. Enten kan dette være noe denne eleven svarer fordi hun selv er veldig lei av denne aktiviteten og derfor overdriver hvor mange andre som også misliker aktiviteten. En annen mulig tolkning kan være at elever som denne eleven tilbringer mest tid sammen med, også uttrykker at de er lei av aktiviteten. På den måten vet ikke eleven at mange andre elever sier at de liker balleker i undervisningen. Er det noe mer som ligger bak at eleven er lei av kanonball? Skyldes det dårlige erfaringer med kanonballspillet? Eller kan det tenkes at eleven opplever større mestring i andre type aktiviteter? Kan det tenkes at eleven opplever lite utfordringer i aktiviteten? At eleven mestrer er viktig for elevenes oppfattelse av det å ha kroppsøving og det å være i aktivitet. Det ser uansett ut til at elevens opplevde kompetanse har betydning for hvordan de erfarer undervisningen.

Jeg er ikke veldig flink, men det er fordi jeg ikke prøver så utrolig hardt å få det til. (Elev 2)

Mange av informantene kom inn på at de ikke opplevde seg selv som flinke når jeg spurte de om innsats og hva som blir verdsatt hos de enkelte elevene:

Intervjuer: Hva tenker du om deg selv, er du flink i gym?

Elev 4: Sånn midt på treet

Intervjuer: Hvorfor er du midt på treet?

Elev 4: Fordi jeg er ikke akkurat god i fotball

Hvorfor aktiviteten fotball har påvirket hele elevens ferdighetssyn på seg selv er et spørsmål som kan stilles. Eleven bedriver ikke ballspill på fritiden og opplever seg selv som *ikke god* i fotball. Likevel skulle man tro at man kan være god i kroppsøving selv om man ikke mestrer den ene aktiviteten. Dette kan være en konsekvens av at eleven erfarer at det foregår mye ballspill i undervisningen. Elevens syn på seg selv og sitt ferdighetsnivå oppleves å ha blitt dannet ut i fra en aktivitet, og dette kan legge en demper på de andre aktivitetene som gjennomføres hvis selvopplevd ferdighet ikke er reell. Fotball kan ha blitt internalisert i elevens habitus, og eleven handler ut i fra sine disposisjoner som han opplever som begrensede. Elevens habitus kan derfor være med på å forklare hvorfor han ser på seg selv som ikke *veldig god*. Eventuelt kan elevens habitus fra tidligere blitt påvirket av mye ballspill i skolen, og det kan forklare hans syn på seg selv. Uansett bør ikke elevens selvbilde bli dannet ut i fra en viss aktivitet hvis undervisningen er variert og inneholder forskjellige aktiviteter med fokus på mestring hos hver enkelt elev. Det kan tyde på at fotball har vært en veldig stor del av undervisningen da det er ut i fra denne aktiviteten han setter sitt eget mestringsnivå. Elev 5 navngir tre personer han mener er flinke i kroppsøving, og når det blir spurt hvorfor disse er flinke svarer eleven:

Jo, siden de har jo trent mer enn meg (fotball). (Elev 5)

Her ser vi at elev 5 oppfatter at det er elevene som mestrer fotball som er flinke i kroppsøving. Enda en faktor som viser at det kanskje har vært spilt (for) mye fotball. Et spørsmål som kan stilles er om det blant flere elever er en uvitenhet eller doxa om at det er de som er flinke i fotball, som er de flinke i kroppsøving. Uavhengig av hvem elevene synes var flinke i kroppsøving kom uttrykket flink fram på ulike måter, måter som åpnet for en bredere forståelse for begrepet. På spørsmål om hvem som var flinke i kroppsøving svarte ikke bare elevene de som var flinke i fotball, det ble også svart egenskaper som kan knyttes opp til

personlige egenskaper hos elevene. På spørsmål om hvem som var flinke i kroppsøving svarte elev 3 noen navngitte elever. Når det ble spurt om hvorfor disse elevene var flinke svarte eleven:

Fordi de oppmuntrer folk og hvis man gjøre noe feil sier de ikke noe negativt. Prøv igjen. (Elev 3)

Oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger er noe denne eleven verdsetter og beskriver som en egenskap som karakteriserer elever som flinke. Her kan det naturligvis være flere grunner til at elev 3 oppfatter elever som oppmuntrer som flinke. Det kan være som beskrevet i 2.2 at mennesket har et indre behov for å oppnå tillit til andre mennesker i en sosial setting, at vi indentifiserer oss, og føler at vi er med på laget når det gjennomføres en aktivitet. Blir man oppmuntret hvis man gjør noe feil kan man oppleve tilhørighet i gruppen underveis i aktiviteten, og positive tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk vil derfor bli verdsatt (Deci og Ryan 2000).

Det er også mulig å tolke at eleven selv har opplevd å gjøre en del ting ”feil”, for deretter å bli irettesatt eller kjeftet på. Dette kan ha ført til at han eller hun har gått lei av den negative oppmerksomheten dette kan føre med seg, at det videre har ført til at det er oppmuntrende ord og konstruktive tilbakemeldinger som verdsettes. På den andre siden kunne det vært interessant å høre hva de som bedriver ballspill på fritiden mener rundt akkurat dette temaet. De har vært med på treninger hvor de har blitt fortalt hvordan de skal gjøre ting, og muligens fått korrektur på måten de gjør ting på og fått veiledning/tilbakemelding. Det kan derfor stilles spørsmål om det er mer naturlig for disse elevene å få irettesettelse eller tilbakemeldinger i undervisningen ettersom dette er noe de allerede har opplevd i de organiserte ballspillaktivitetene de er med på i fritiden. På den måten kan det tenkes at de i skolesammenheng ikke tar seg like nær av tilbakemeldinger fra læreren, og at de ikke mottar de like ofte da de kan inneha større fysisk kapital (Bourdieu, 1995) i for eksempel fotball.

I et annet intervju hadde jeg og elev 2 snakket litt om innsats i timen og jeg spurte om hvem som ble oppfattet som flinke i gym. Dialogen dreide seg inn på eleven selv, hans innsats og hvordan han så på seg selv. Ifølge han selv synes han at:

Jeg er ikke veldig flink, men det er fordi jeg ikke prøver så utrolig hardt å få det til.
(Elev 2)

På oppfølgingsspørsmål fra meg om hvorfor eleven ikke prøvde å få til ting så godt som mulig, svarte eleven:

Jeg ser ingen god grunn for det. Kanskje derfor. (Elev 2)

Eleven sier her at han ikke prøver så hardt han kan fordi han ikke finner særlig god grunn for å gjøre det. En av årsakene kan være at eleven ikke lar seg begeistre eller engasjeres av fysisk aktivitet og idrett. Det kan imidlertid også være at eleven senker innsatsen som en strategi for å beskytte seg selv (selvverd), og for å unngå negativ selvopplevelse i vanskelige situasjoner (Lyngstad et al. 2016). En annen grunn kan være at eleven ikke ser verdien av å gjøre sitt beste da han heller ønsker å bli flink på andre ting. Eleven hadde et ekstremt talent innen matematikk og ville jobbe videre med dette. Hans talent innenfor noe annet burde kanskje vært noe han kunne overført til kroppsøving. Overført fra et felt, til et annet. Det ville kanskje gjort at eleven følte han hadde noe mer å kjempe for. Kampene som utspilles på det enkelte felter gir mening på sine premisser for de involverte agentene. Kan det være at eleven ikke finner noe å kjempe for, hvis han ikke innehar de fysiske egenskapene som kreves for å henge med, og at han derfor ikke ser noen god grunn for å gjøre sitt beste? Det er vanskelig å si noe konkret om hvorfor, men er det som beskrevet ovenfor vil læreren i klassen ha et ansvar for å finne gyldige grunner som kan få eleven til å kjenne på indre motivasjon slik at han yter sitt beste i undervisningen, eventuelt om det er de fysiske egenskapene som gjør at eleven ikke finner noe i feltet å kjempe for.

Å legge ned innsats var med andre ord en måte eleven definerte det å være flink på. Elev 4 derimot nevner en annen måte:

”Fordi de (som er flinke) hører liksom mye etter.” (Elev 4)

En av grunnene til at eleven nevner dette som en egenskap de flinke besitter kan være at dette er en egenskap læreren verdsetter. Det kan sees på flere måter. For lærere har det stor betydning at det er ro og stillhet når beskjeder blir gitt. Elever som da er ”flinke” og hører etter vil trolig få ros og positive tilbakemeldinger fra læreren. At noen elever får ros av

læreren vil da av andre elever kunne tolkes som at det er slike elever (de som får ros) som er flinke. Like sannsynlig kan det være omvendt: at de som ikke er flinke til å høre etter kan oppleve å få påpekning om dette fra læreren, og at andre elever får med seg dette (Aasland & Engelsrud, 2017). Andre årsaker til at det å høre etter kan være egenskaper som elevene verdsetter som flink, kan være at eleven selv erfarer å få en del irettesettelse for og ikke være stille og for eksempel ikke holde ro når beskjeder blir gitt. Ut i fra dette kan en av arbeidsoppgavene til eleven være å ”høre mer etter” og ikke bråke når beskjeder blir gitt, og eleven vil jobbe mot dette. Andre elever kan jobbe mot helt andre ting, for eksempel elev 1 som jobber mot å gjøre sitt beste, mens eleven i dette tilfellet jobber mot å høre mer etter.

5.3 Hvis jeg kunne valgt hadde jeg ikke deltatt

Elevene ble spurt om hvor lett de synes det var å delta i undervisningen, spesielt med tanke på all ballspillaktiviteten som gjennomføres. Hva som anses lett vil tolkes forskjellig fra person til person. Tanken bak spørsmålet var å undersøke hvordan elever erfarer å delta i en undervisning der det foregår mye ballspill. Svarene fra elevene var varierende og fra enkelte var det ett svar som utmerket seg tydeligere enn andre. Samme elev deltar på all undervisning som blir gjennomført, men sier:

Jeg synes det er lett å delta, men hvis jeg kunne valgt hadde jeg ikke deltatt. (Elev 1)

Utsagnet signaliserer at eleven deltar fordi han ikke har noe annet valg. Å delta i kroppsøving og andre skolefag er obligatoriske aktiviteter en er pålagt i Norge. Eleven gir et tydelig uttrykk om at han ikke hadde deltatt i undervisningen hvis valget var hans. Imidlertid forteller han også at det er «lett å delta», noe som ved første øyekast kan se ut til å stå i opposisjon til at han helst ikke vil delta. Her skulle en kanskje tro at elevens uvillighet i forhold til å delta henger sammen med opplevelser om at det å delta i undervisningen var utfordrende og vanskelig. Det ser ikke ut til å være tilfellet her. Eleven synes det er lett å delta. Her kan en tenke seg at eleven ufrivillig deltar i undervisningen, og at hvis han hadde fått valget hadde eleven stått over, eller gjort noe annet. Dette viker langt fra idealet hvor elevene gleder seg til å være i fysisk aktivitet og ser fram til å ha kroppsøving på skolen. Eleven fremstår reflektert og oppegående nok til å forstå at dersom man dropper å delta vil man vike enda mer fra det man ser på som normalen. Eleven unngår altså dette ved at han likevel deltar, og på den måten skjermes seg selv for eventuell kritikk og føring av fravær.

5.4 Jeg er litt redd for ball

Selv om alle elevene fortalte at de deltok i undervisningen, var det flere av dem som oppga at de hadde, det jeg tolket som, strategier *for å være minst mulig synlig* i undervisningen. I situasjonen nedenfor snakket jeg med elev 4 om hvorfor hun likte stikkball og kanonball hvorpå hun sa:

”Fordi det er myke baller. Fordi når vi spiller fotball er det mange som skyter veldig hardt og høyt. Så en gang fikk jeg ballen i ansiktet og besvimte, så jeg er litt redd for at jeg skal få ballen i fjeset ... jeg er litt redd for ball, jeg har vært det fra jeg var liten siden noen skjøt meg i fjeset” (Elev 4)

Eleven er ærlig på sin ballskrekk, og hun er også ærlig på sin taktikk for å være minst mulig involvert i spillet:

”Prøver egentlig bare å stå nærme målet til det andre laget, for hvis ballen kommer kan jeg da skyte sånn (peker), og da kommet ikke ballen i fjeset.”(Elev 4)

Å bruke strategier for å unngå og være inkludert i spillet, samt å ekskludere seg fra farlige situasjoner er forståelige strategier fra elevens side da hun opplever å ha ballskrekk. Det å plassere seg i nærheten av målet til det andre laget gjør at hun lettere unngår å få ballen i fjeset, fordi hun på den måten ekskluderer seg fra spillsituasjoner som vil foregå andre steder på banen. I tillegg kan hun også være heldig og plutselig få ballen i beina og skyte mot mål, noe som vil gjøre at hun selv kan oppleve å vise til læreren og de andre elevene at hun er med i spillet. Å plassere seg ved målet og vente på at ballen kommer kan være en form for skjuleteknikk (Lyngstad et al., 2016) som brukes av eleven for å skjule noe - i dette tilfellet ballskrekk. I andre tilfeller kan det være for å skjule andre reelle eller selvopplevde svakheter.

Andre grunner til at enkelte elever opplever det problematisk å delta i undervisningen er tilsnakk de får fra medelever. Elev 2 erfarer:

Jeg fikk det ikke til så bra og at det var mange som klagde på det jeg gjorde ... men mest folk fra laget mitt. (Elev 2)

Det kan være at eleven ikke opplever mestring og føler han ikke får det til så godt som han skulle ønske. De andre på laget finner derfor grunner til å klage på nivået, og hans påvirkning på lagets totale prestasjon. Elev 2 opplever ikke å være like presis, nøyaktig og rask som medelevene sine, og opplever å bli irettesatt. Det oppleves som at eleven er godt vant med å bli irettesatt på måten han blir og at han har innfunnet seg i det. Dette kan være avgjørende for elevens trivsel i kroppsøving, og det kan på sikt påvirke eleven negativ dersom det er noe som går igjen og igjen.

6 Diskusjon av funn

Mine funn indikerer at elevene erfarer å ha mye stikkball i undervisningen. Samtidig ønsker de mer av nettopp dette. Det ble også avdekket hva elevene legger i det å være flink, og at enkelte elever helst skulle vært foruten å delta i undervisningen. I denne delen vil jeg diskutere funnene i lys av mitt valgte teoretiske perspektiv, samt tidligere forskning. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg foreta en metodisk diskusjon.

6.1 Dominansen av stikkball

Mine funn indikerer at elevene erfarer å ha mye ballspill i undervisningen, noe som sammenfaller med tidligere forskning som viser at det foregår mye ballspill i undervisningen (Larsson, et al., 2005). Mine funn indikerer imidlertid at det er de *ikke tradisjonelle* ballspillene som dominerer, men derimot balleker som for eksempel stikkball. Hvis vi ser nærmere på undersøkelsen til Moen et al. (2018) ser vi at balleker som stikkball, kanonball og slåball kommer inn under kategorien ballspill. Dette er slik jeg ser det ikke en åpenbar kategorisering. Balleker kunne like gjerne falt innenfor kategorien lek, og dette blir et viktig poeng. Om ulike balleker som stikkball, slåball, etc. hadde blitt kategorisert som lek, hadde bildet av faget sett noe annerledes ut – nemlig et fag hvor det lekes mye. Med bakgrunn i Bourdieu (1999) kan vi si at det utspilles «kamper» i feltet om hvordan virkelighetsbeskrivelser av kroppsøvingfaget foretas. Kritikken mot faget hadde kanskje vært mindre dersom kategorien lek ble oppgitt som det som ble gjort mest av i kroppsøvingundervisningen. I stedet fremstilles et bilde av at idrett og (tradisjonelle) ballspill dominerer i fagets undervisning.

Om aktiviteter defineres som lek eller ballspill fjerner likevel ikke det faktum at det foregår mye undervisning med ballaktivitet, og det synes betimelig å spørre: hvordan opplever elevene en slik undervisning? Trives de med det, eller er det noe de kunne ønske de gjorde annerledes? Studien viser at elevene har mye stikkball og ballspill, og at de opplever dette forskjellig. Noen opplever det som positivt, mens andre som negativt. Sett i lys av at undervisningen bør inneholde variasjon kan det ses på som mindre positivt. Den positive siden vil være at elevene vil bli gode på stikkball og de fysiske egenskapene man trener når man spiller stikkball. Blant annet vil elevene utvikle god øye-hånd koordinasjon og man kan etter hvert utvikle en god kastarm. En annen fordel (og ulempe?) med stikkball er at elevene selv velger grad av aktivitetsnivå. Man kan være den som løper veldig mye, kaster mye, og fighter hele veien, eller så kan man være den eleven som spiller roligere og gjemmer seg mer unna ballen som igjen

gjør at eleven kommer langt fordi man er ”usynlig”, altså har man en mer taktisk spillestil. Det vil av mange grunner være anerkjent å spille defensivt og gjemme seg for ballen, da dette kan være en god taktikk for å vinne spillet. Dette er noe som kan gjøre det lettere for elever å bruke skjuleteknikker for å unngå å være i aktivitet (Lyngstad et al., 2016).

Noe av grunnen til at elevene jeg har intervjuet ønsker mer stikkball kan være at de opplever å stille med likere fysisk/kroppslig kapital (Bourdieu, 1995) i denne typen aktiviteter. Stikkball er som kjent ikke en aktivitet som drives i organiserte former på fritiden, noe som igjen betyr at elevene vil stille med et likere utgangspunkt i undervisningen, sammenlignet med organiserte ballidretter som fotball, håndball og innebandy. I det henseende kan det være grunn til å spørre om stikkball er en så populær aktivitet fordi det er et mer likestilt nivå og det ikke skaper skiller, differensiering og forskjeller?

Vil det å ha mye stikkball gjøre at undervisningen gjennom skoleløpet blir for lite variert og at elevene ikke møter så mange aktiviteter som man optimalt sett kunne vært utsatt for i et aktivitetsperspektiv i skoleløpet? Ved å gjennomføre mye av den samme aktiviteten kan man bli veldig god på *den* ene aktiviteten, men for mye av det samme bevegelsesmønster vil ikke være like utviklende som et varierende bevegelsesmønster med mange forskjellige fysiske utfordringer kan være. Det fysiske utbytte av stikkball vil variere. Noe av grunnen til det er at i stikkball kan en taktikk være å ta det rolig og gjemme seg. Det kan være bra hvis det er en del av det taktiske i spillet, men det vil være vanskelig å skille mellom det og det å skjule seg fra aktiviteten (Lyngstad et al., 2016). Det kan og skape lite utfordringer, som igjen kan spille en rolle for barn og unges utvikling.

Når elevene blir spurt om hva de ønsker mer av, er det ingen av elevene som nevner lagspill. De fleste nevner stikkball eller kanonball, men ingen nevner tradisjonelle lagspill som for eksempel fotball, håndball, basketball eller innebandy. Dette kan være tilfeldig, men det kan også være ulike årsaker til at det er sånn. I lagspill vil det være andre faktorer som spiller inn for at et lag skal komme seirende ut av spillet i forhold til i en aktivitet hvor man spiller en mot en. I lagspill er det om å gjøre og spille hverandre gode. Man må også lære å bruke hverandre og både tape og vinne som et lag. I spill en mot en har man bare ansvar for seg selv, og man er ansvarlig for sine gode og eventuelt mindre gode handlinger. Det kan være at det oppleves som tryggere og ikke spille på lag med andre, da man unngår å putte seg selv i situasjoner som kan påvirke andres resultat.

I og med at stikball er en godt likt aktivitet for elevene vil det for mange være naturlig at det blir gjennomført mye av denne type aktivitet. Spørsmålet man kan stille seg er om de noen gang vil gå lei? Eller er stikball så morsomt at de bare vil ha mer og mer av det? Om vi velger å følge Bourdieu (1995) kan man se på tilfellet som at elevene ønsker å ha mer stikball da de grunninnstillingene som får elevene til å betrakte øvelser og aktiviteter de har i undervisningen som selvsagt, og derfor tar for gitt at de kunne hatt noen andre aktiviteter i undervisningen. Det virker som elevene har vanskelig for å se for seg at undervisningen kan bestå av andre aktiviteter som eksempelvis friluftsliv og dans. En elev i studien oppga for eksempel at han deltok i speideren. Likevel så han ikke hvordan dette var en aktivitet som kunne kommet han til gode i kroppsøving. Om elevene hadde gjort aktiviteter ute i skogen og arbeidet med friluftsliv kunne eleven erfart at det han hadde lært fra speideren kunne overføres til kroppsøving. Fra et felt (fritiden) til et annet (kroppsøving). Elevene stiller ikke spørsmål ved måten ting blir gjort på eller ting som skjer. Er det fordi de ikke finner noen grunn til å stille spørsmål? Elevene kan derfor oppleve å ville ha mer stikball, ettersom det er det de er vant med. At elevene er vant med undervisning der stikball ofte foregår kan dermed tenkes at det bidrar til at elevene tar det for gitt at undervisningen skal foregå på denne måten.

En annen grunn til at elevene foretrekker balleker, som for eksempel stikball og kanonball, kan være at de opplever å stille med et «likere utgangspunkt». Med et likere utgangspunkt mener jeg at i motsetning til for eksempel aktiviteten fotball, der det vil være store forskjeller i kompetanse mellom de som utøver denne aktiviteten på fritiden og de som ikke gjør det. Det er min oppfatning at balleker som slåball, stikball, etc. ikke gjøres så ofte på fritiden, eller i organiserte former, og dette bidrar til at elevene stiller med forholdsvis samme utgangspunkt når de møter disse aktivitetene i kroppsøving, sett i forhold til lagidretter og organiserte aktiviteter som mange bedriver på fritiden. Det betyr med andre ord at elevene har med seg den samme kapital fra fritiden inn i undervisningen i kroppsøving (Bourdieu, 1995). Dersom vi følger Bourdieu (1999) vil elevene kunne veksle kapital fra ett felt (fritiden) til et annet (kroppsøving). At elevene opplever å stille med lik kapital i undervisningen kan trolig oppleves som mer rettferdig og muligens bidra til at stikball og andre balleker oppleves mer artig. Dette kan og være hovedgrunnen til at de ønsker mer av denne aktiviteten. Basert på dette funnet kan læreren i kroppsøving legge opp til aktiviteter i kroppsøvingen hvor elevene stiller med likere utgangspunkt.

6.2 Opplevelsen av å ikke være flink

I intervjuene kom det frem at flere av informantene oppgir at de ikke er flinke i faget. At disse elevene uttrykker at de ikke er flinke ser ut til å særlig kobles til at de mangler kapitalen som regnes som verdifull i faget (Hunter, 2004; Redelius et al. 2009). Om elever opplever at de ikke er flinke, kan det bidra til mistriivsel. Det er imidlertid viktig å trekke fram at elevene i min undersøkelse ikke nødvendigvis kobler ”flink i kroppsøving” utelukkende som det å være flinke i tradisjonelle ballspill. Å være flink vil hos flere av mine informanter også omhandle det å oppmuntre hverandre, være flink til å høre etter og gi konstruktive tilbakemeldinger.

Det som blir viktig å ta opp videre i diskusjonen vil være hvordan undervisning i kroppsøving kan tilrettelegges, slik at også elever som mangler ballspillerfaringer fra sin fritid kan oppleve seg som ”flinke” i kroppsøving. Funn viser at elever liker aktiviteten stikkball da de stiller med likere kapital enn for eksempel i de tradisjonelle ballspill. Å legge til rette undervisningen med bakgrunn i at elevene skal oppleve mestring kan være avgjørende for både motivasjon og trivselen. Det vil være avgjørende at elevene får til ting og at de opplever mestring.

Hvordan man er flink, og hvordan man kan føle seg flink, varierte ut i fra de intervjuede. En betraktning om hvordan man føler seg vil være mestringsnivå på aktivitetene man blir utsatt for i undervisningen. I og med at elevene opplever at undervisningen består av mest stikkball og andre ballaktiviteter, og elevene ikke anser seg selv som flinke på kan det være med på å ødelegge behovet elevene har for kompetanse. Hvordan elevene føler at de mestrer aktiviteten, trenger ikke være det samme som hvordan elevene virkelig mestrer aktiviteten, men det er viktig at elevene opplever å få brukt ferdighetene gjennom å beherske ideelle utfordringer. Man trenger ikke nødvendigvis å føle at man mestrer for å føle seg flink. Det er viktig at elevene blir verdsatt for å prøve, feile, utforske og god innsats. For at flest mulig elever skal føle at de mestrer aktivitetene i undervisningen er det en person som kan legge best mulig til rette for dette, læreren. Enkelte elever opplever at de ikke er flinke i undervisningen, noe læreren har mulighet til å endre på. For at elevene skal oppleve seg som flinke kunne de blitt utsatt for mindre stikkball og ballspill, og mer av oppgaveorientert aktiviteter. Dette ville skapt et mindre skille mellom elevenes fysiske kapital, da det i oppgaveorienterte aktiviteter er akseptert med utprøving og feiling underveis i læringsarbeidet (Ommundsen, 2014). Det at det er akseptert med utprøving og feiling underveis i læringsarbeidet (Ommundsen, 2014) i oppgaveorienterte aktiviteter, og bruk av ulike grupperingsformer kan føre til et større læringsutbytte og det kan gi elevene mulighet til å samarbeide og lære av hverandre underveis i undervisningen. I et slikt

læringsmiljø vil fremgang og innsats premieres på lik linje – om ikke enda høyere enn ens ferdigheter. Det vil også være greit og ikke mestre alt, noe som ses på som en naturlig del av læring (Ommundsen, 2014).

6.3 Å delta fordi man må

Hvorfor vil elevene ha mer stikkball selv om de opplever at undervisningen stort sett består av det? Enkelte av elevene oppga at de helst skulle sluppet å delta i undervisningen. Hvorfor deltar de i undervisningen hvis de ikke har lyst? Fordi de må. På forskjellige skoler i Norge skulker noen elever undervisningen. Andre elever vil tenke at å delta i undervisningen er ”det man må” og man unngår en del trøbbel ved å være til stede i undervisningen og gjøre som man får beskjed om. Man ville og i større grad skilt seg ut om man valgte å ikke delta i undervisningen (versus å delta i undervisningen). Den kulturelle koden som er dominerende på skolen og i undervisningen er å delta. Det å skille seg ut fra dette vil avvike fra normalen (Redelius & Hay, 2009). Dette kan gjøre at elever som skulle ønske de kunne slippe å være med i undervisningen, kanskje stiller opp og deltar fordi de innehar stor kulturell kapital og ser at ved å stille i undervisningen avviker de ikke fra normalen og er ”som alle andre”. Eventuelt har de ikke nok lyst til å ikke delta. Kulturell kapital er primært kroppsliggjort og internalisert i elevenes habitus (Aakvaag, 2008), og det å delta i undervisningen er noe elevene har blitt utsatt for i sosialiseringen siden de startet på skolen i 1. klasse, og er det ”normale”.

Hva er det som skaper denne misnøyen og den lite motiverende følelsen rundt deltakelse i kroppøving? Det kan være forskjellige grunner til det, og det kan blant annet sees på to forskjellige synsvinkler. Enten kan eleven synes at undervisningen er kjedelig, og at han liker heller ikke å være i fysisk aktivitet, som igjen fører til at eleven helst skulle sett at han slapp å delta i undervisningen. På den andre siden kan det være helt andre grunner til at eleven egentlig ikke vil delta i undervisningen. Er det at undervisningen er for lite variert, og at elevene har blitt utsatt for mye av de samme aktivitetene som gjør at de har mistet lysten til å delta? For mye ballspill og stikkball kan føre til at autonomien til elevene blir svekket, og dette kan føre til at den indre motivasjonen og lysten til å delta i undervisningen blir svekket.

Det kan og være at elevene ikke ønsker å delta da de ikke bedriver ballidrett på fritiden. I følge studien til Säfvenbom et al. (2015) og Moen et al. (2018) har elever som driver med organisert idrett et bedre utgangspunkt for å score høyere på trivsel enn de som ikke bedriver organisert idrett på fritiden. De elevene som ikke bedriver organisert ballspillaktiviteter på fritiden kan være mye mindre utsatt for ball, og ballaktiviteter. Når undervisningen i stor grad består av

ballspill og stikball, vil det være naturlig for mange at dette er skremmende. Elever som ikke har bedrevet ballspill på fritiden vil trolig inneha en annen habitus (Bourdieu, 1995) enn de elevene som har bedrevet ballspill på fritiden. Dette vil bli synlig i, og gjennom kroppen, i undervisningen, på den måten man løser utfordringer som hører til i forbindelse med ballspill. Alt dette kom til syne i den observerende delen av dette prosjektet da elever blant annet stilte seg ved målet og ventet på ballen istedenfor å være aktivt med i spillet. Det var et klart skille mellom habitusen til de elevene som hadde bedrevet ballspill på fritiden og de elevene som ikke hadde. Eksempelet med å stille seg ved målet og unngå å være med i spillet er en av mange situasjoner. Det var gjennomgående at de intervjuede elevene i observasjonen hadde mindre kontroll, unngikk aktivitetene, snakket mer med hverandre og oppførte seg annerledes i undervisningen da de ikke var like mye tilstede i aktiviteten, og derav falt fortere ut av spillet. Dette kan og være en skjuleteknikk da det å gjøre andre ting og opptre som at man ikke bryr seg om undervisningen være ting man gjør for å skjule seg fra at man ikke innehar de fysiske egenskapene som kanskje kreves for å være på lik linje med de andre elevene i spillet. Det er lettere å takle korreks på grunn av at man bedriver andre ting (snakke med medelever for eksempel) enn oppmerksomhet på grunn av de ikke mestrer øvelsene (Lyngstad et al., 2016). En elev som driver med ballspill på fritiden vil derfor ha en annen habitus enn utvalget i denne studien, som igjen kan være forklaringen på de opplevde opplevelsene til elevene rundt undervisningen.

Motivasjonen til å delta i undervisningen var varierende hos de intervjuede elevene. Uavhengig av motivasjonen til å delta i undervisningen er motivasjonen og lysten til å delta i undervisningen noe som kan påvirkes. En flink lærer vil legge til rette for at flest mulig har en indre motivasjon, både for å delta i undervisningen, men også til at de er motiverte for å gjøre sitt beste. Hva er det så som kjennetegner en god lærer? Svaret vil nok variere ut i fra hvem som blir spurt, og det vil variere fra lærer til lærer. Likevel vil de fleste flinke lærere ha et grunnleggende kjennetegn; å ha god evne til å lære bort, som nevnt i avsnitt 2.2. Som lærer er det viktig å ha gode, engasjerte og kunnskapsrike egenskaper for å utvikle lærelyst hos elevene sånn at de trives i undervisningen (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Det er avgjørende at elevene er motiverte i læringsprosessen, og ifølge Brattenborg og Engebretsen (2013) vil det derfor være viktig at aktivitetene som foregår i undervisningen er motiverende, aktiviserende, konkrete, varierte og tilpasset elevenes forutsetninger. I en klasse vil man møte et bredt utvalg av forskjellige individer, og man vil møte elever med ulike forutsetninger. Noen vil ha ballskrekk, andre skulle ønske de slapp å delta i undervisningen. Noen opplever seg selv som

ikke flinke, og de aller fleste (i min undersøkelse) opplever undervisningen som lite varierende. I og med at de intervjuede er elever på barneskolen er de i en tidlig fase i skoleløpet. Derfor vil det å allerede være lei en aktivitet, være tidlig ettersom det er stor sannsynlighet for at de vil møte aktiviteten igjen senere i skoleløpet.

6.4 Strategier for å gjemme seg i undervisningen

Noen elever nevner at de har ballskrekk og at dette er utfordrende når de for eksempel spiller fotball. Når mye av undervisningen består av ballspill er det forståelig at det vil bringe med seg problemer for disse elevene. Stikkball ble av enkelte trukket frem som en godt likt aktivitet, fordi ballen de spiller med er myk. På den andre siden var det for eksempel fotball som ble trukket fram som en aktivitet som ikke ble godt likt.

Flere studier (Hagen, Aune & Lyngstad, 2014) viser imidlertid til at noen elever utvikler strategier for å skjule seg i undervisningen. Ved hjelp av skjuleteknikker kan eleven få større kontroll over situasjonen samtidig som han eller hun beskytter seg selv, medelever eller læreren. Istedenfor å vise at det er utfordrende med ball og at man er redd for ballen, tar de i bruk skjuleteknikker. Omtrent alle elever bruker skjuleteknikker en eller annen gang, både de samvittighetsfulle og pliktoppfyllende elevene, så vel som de utfordrende elevene (Hagen et al., 2014). Å være redd for ballen i et ballspill kan fremme frykt, og det å være i situasjoner hvor du utsetter deg for at ballen kan treffe deg vil kunne oppleves som en traumatiserende opplevelse. Det setter elevene i vanskelige situasjoner, og de opplever at de må ta i bruk skjuleteknikk. Mens andre elever stormer mot ballen, ser vi i funnene at andre elever må gjøre det motsatte, ettersom de har ballskrekk. Det kan oppleves frustrerende, samtidig som det kan påvirke motivasjonen da eleven ikke får brukt sin kompetanse. Dette vil være viktig for at eleven skal få en interaksjon med miljøet.

Ved hjelp av å bruke skjuleteknikker kan eleven få større kontroll over situasjonen samtidig som han eller hun beskytter seg selv. Elever ønsker å beholde sitt selvverd, ettersom de ikke har lyst til å skuffe hverken seg selv, medelever eller læreren. Istedenfor å vise at man synes det er utfordrende og at man er redd for ballen, tar de i bruk skjuleteknikker. Bakgrunnen for at elevene velger å ta i bruk disse skjuleteknikkene kan være elevenes habitus, og at de eventuelt har en lavere fysisk kapital innenfor ballspill. Uavhengig av det, vil elevenes skjuleteknikker være med på å definere hvordan elevene erfarer ballspillundervisningen i kroppsøvfingsfaget. Det er særdeles viktig at læreren er oppmerksom på dette fenomenet. Lærerens stillingsposisjon

(og læreplanen) gir valgfrihet når det gjelder aktiviteter som skal gjennomføres. Læreren har derfor grunnlag for å legge til rette aktiviteter for at elevene skal ha et så likt som mulig grunnlag når disse gjennomføres. For stor variasjon i habitus og fysisk kapital kan bidra til blant annet skjuleteknikker. Ved å være bevisst på dette håper man at man kan legge til rette for at elevene yter sitt beste. En annen side er det viktig at læreren også tar hensyn til hele klassen under ett. Det kan være en utfordrende jobb å klare og legge til rette for at hver enkelt elev skal få maksimalt utbytte i alle aktiviteter. Når elevene som skjuler seg likevel er plassert i den aktuelle aktiviteten, er det viktig at det blir tilrettelagt slik at man i mindre grad føler et behov for å skjule seg.

6.5 Metodisk diskusjon

I kvalitativ forskning vil man nærme seg fenomenet med sin opplevelse og forforståelse, noe som kan påvirke måten en opplevelse eller utsagn blir beskrevet samt hvordan data blir brukt og analysert (Kvale & Brinkmann, 2015). For å sikre studiens kredibilitet er forskerens egen forforståelse blitt redegjort for i metodekapittel, kapittel 4.6.4. I intervjuene har jeg bedt om flere detaljer der det følte nødvendig. Dette vil kunne styrke kredibiliteten til studien, da det kan bidra til en enda mer nøyaktig tolkning og beskrivelse av informantenes oppfatning av undervisningen (Thomas & Magilyv, 2011). Kvale og Brinkmann (2015) sier man også må være klar over at svarene som informantene gir underveis, kan være påvirket av deres humør, tålmodighet og interesse. Elevene ble tatt ut til intervju rett etter endt undervisningstime, noen også underveis i undervisningen, og det kan være at elevenes oppfatninger om kroppsøvningsundervisning har vært preget av deres opplevelser fra siste time.

Under analyse av datamateriale filtrerer man bort informasjon. Denne informasjon kunne andre forskere kanskje ha vektlagt. Det ble forsøkt på best mulig måte å vektlegge den informasjonen som følte relevant for å få frem elevenes erfaringer med ballspill i kroppsøvningsfaget. En styrke vil være den tilgangen man som forsker får til informantenes dagligverden gjennom egen bakgrunn og forforståelse sier Kvale og Brinkmann (2015). Det betyr imidlertid at andre forskere ville kunne kommet fra til andre funn. Selv om jeg har forsøkt å være åpen om hvordan jeg har samlet inn og analysert datamaterialet er det ikke sikkert andre forskere hadde valgt å følge de samme spor under forskningens gang som jeg har gjort.

Jeg har forsøkt å redegjøre for de metodiske valgene jeg har foretatt i denne studien (Lincoln & Guba, 1985; Thomas & Magilyv, 2011). Et av valgene jeg tok var å intervju en og en elev

for og best mulig få tak i deres erfaringer. Sett i ettertid kunne jeg også valgt å intervjuere elevene gruppevis, da de kunne hjulpet hverandre til å svare mer utfyllende.

Underveis i prosessen har jeg jobbet for å bevare så god reliabilitet som mulig. Reliabilitet kan stilles som et spørsmål om en annen uavhengig observatør ville ha lagt merke til de samme begivenhetene og tolket dem på samme måte som meg. Et slikt mål er umulig å oppnå sier Fangen (2010). Jeg har likevel prøvd å legge alle mine forkunnskaper til side i dette prosjektet. På det viset har jeg på best mulig måte prøvd at mine tolkninger av det jeg har observert kan overføres til å gjelde i andre lignende sammenhenger (Fangen, 2010).

Det er i studien forsøkt å oppnå pålitelighet, sporbarhet og etterprøvbarehet ved å redegjøre godt for de valgene som er tatt underveis. De metodiske valgene som studien bygger på er forsøkt redegjort for så godt som mulig i metodekapittelet hvor målet med denne studien, utvalg, datainnsamling, og databehandling og etiske overveielser har blitt beskrevet. I studien er det valgt observasjon og et semistrukturert kvalitativt intervju. Det er gitt begrunnelser for at dette er hensiktsmessig for å svare på studiens formål. I et intervju ser man ikke hvordan beskrivelsene elevene kommer med arter seg i praksis, det var derfor ekstra betryggende å ha gjennomført observasjon først.

Studien tar utgangspunkt i elevenes perspektiver, og det er dermed deres erfaringer man har forsøkt å få fram. Som forsker har klart å fange deres erfaringer er forsøkt på best mulig vis å reflektere disse perspektivene. En eventuell svakhet i studien kan være dersom elevene har prøvd å formidle noe annet enn hva forsker opplevde.

For å belyse studiens formål best mulig ble det valgt å bruke Pierre Bourdieus analytiske begreper for å få frem kunnskap om elevens erfaring med ballspill i kroppsøving. I tillegg til dette ble det brukt tidligere forskning. Valg av andre teoretiske perspektiver kunne muligens gitt andre utslag enn hva resultatene viser.

Målet med studien var ikke å presentere en universell sannhet, da dette ikke er et viktig mål innen kvalitativ forskning (Whittemore, Chase & Mandle, 2001). Hensikten har vært å undersøke et utvalg av elevens erfaringer med ballspillundervisning i kroppsøvingfaget. Jeg kan ikke i så måte generalisere funnene. Samtidig vil jeg – med støtte i tidligere forskning – argumentere for at de funn jeg trekker fram vil kunne være overførbare og gyldige utover denne studien. Særlig vil funnet om å oppleve ballskrekk være et funn som kan overføres til andre

kontekster og undervisningspraksiser i kroppsøving, da det ble avdekket at eleven brukte skjuleteknikker for å bevare sitt selvverd. Flere funn i studien går i tråd med andre studier, som for eksempel kartleggingen til Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018), studien til Säfvenbom, Haugen og Bulie (2015) og Larsson & Redelius (2008). Kunnskapen som er produsert i denne studien kan derfor i følge Thagaard (2013) settes inn i en større sammenheng.

7 Oppsummering og veien videre

Funnene i denne studien ble delt opp i fire kategorier hvor det blant annet ble det avdekket at elevene erfarer at kroppsøvingsundervisningen blir dominert av ballspill og da i størst grad stikkball. Paradoksalt viser også funnene at stikkball er den aktiviteten de vil ha mer av. Enkelte elever hadde valgt å stå over undervisningen hvis de selv hadde valgt, mens andre synes det er problematisk å delta da de har ballskrekk. Disse funnene tilfører til en viss grad ny kunnskap til feltet og kan være nyttig for å forske mer i fremtidig forskning, samt for å finne eventuelt nytt fokus. Det ville vært interessant og sett formålet med denne studien fra lærerens synsvinkel, samt fra elevene som bedriver organisert ballspill på fritiden. Det å gjennomføre studien i en enda større skala eller over en lengre tidsperiode er også en innfallsvinkel for senere studier. Det må også nevnes at det kunne vært interessant å gjennomføre en ny studie på de samme elevene om for eksempel 5 eller 10 år, hvor man kunne undersøkt hvordan de i senere tid har erfart ballspill i kroppsøvingsundervisningen. Dersom studien skulle blitt gjennomført på nytt, kunne man vurdert å gjennomføre studien som en kvantitativ studie da det ble opplevd at elevenes språknyanser til en viss grad var utfordrende. Kanskje kunne et spørreskjema endret funnene.

8 Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 490-501.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bourdieu, P., et al. (1999). *The weight of the world: Social suffering in contemporary society*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (oversatt av Annick Prieur). Oslo: Pax Forlag AS.
- Bourdieu ([1984] 1993): *Sociology in Question*. Oversatt av Richard Nice fra *Questions de Sociologie*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I: J.E. Richardson (red). *Handbook of theory of research for the sociology of education* (s. 241-258) (oversatt av Richard Nice). New York: Greenwood Press.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Brunvand, H., & Gundersen, D.E. (1999) *Idrettspedagogikk*. Tønsberg/Oslo: Landslaget fysisk fostring i skolen.
- Bryhn, R. (2012, 8. juni). *Ballspill*. I Store norske leksikon. Hentet 11. november 2018 fra <https://snl.no/ballspill>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag
- Crossley, N. (1996) *Intersubjectivity – the fabric of social becoming*. London: Sage publications.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. utgave). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press
- Deci, R. (1995). *Why we do what we do*. New York: Penguin Books
- Evans, J. (2004). Making a difference? Education and «ability» in physical education. *European Physical Education Review*, 10(1), 95-108.
- Fangen, K. (2010). *Deltakende observasjon* (2. utgave.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. M. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hagen, P.-M., Aune, O. & Lyngstad, I. (2014). Skjuleteknikk i kroppsøving. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 8(1), 61-78.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Hansen, A. R., Ekholm, O. & Kjølner, M. (2008). Health behaviour among non-western immigrants with Danish citizenship. *Scandinavian Journal of Public Health*, 36(2), 205-210.
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
- Hovd, M. (2014). *Autonom støtte og indre motivasjon*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Nordland) Hentet den 12.12.2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/240932/Hovd.pdf>
- 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.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlag.
- Jarvinen, M. (2007). Pierre Bourdieu. I: H. Andersen & L. B. Kaspersen (red.) *Klassisk og moderne samfundsteori*. (s. 345-366). (4. utgave, 2. opplag). København: Hans Reitzels Forlag.

- Kirk, D., Macdonald, D., & Tinning, R. (1997). The social construction of pedagogic discourse in physical education teacher education in Australia. *Curriculum Journal*, 8(2), 271–298.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Laberge, S. & Kay, J. (2002) Pierre Bourdieus Sociocultural Theory and Sport Practice. I: Maguire, J. & Young, K. (red.) *Theory, Sport and Society*, 239-264. London: JAI Press.
- Larsson, H., Fagrell, B., & Redelius, K. (2005). *Kön– Idrott–Skola*. Hentet 9.3.19 fra , www.idrottsforum.org. (ISSN 1652-7224) 2005-12-14.
- Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 21-35.
- Lyngstad, I., Hagen, P.-M. & Aune, O. (2016). Understanding pupils' hiding techniques in physical education. *Sport, Education and Society*, 21(8), 1127-1143.
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. I: L. Bickman, & D. J. Rog (red) *The SAGE handbook of applied social research methods*, (s. 214-253)
- 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 – 2018. Elverum: Høgskolen i innlandet.
- Moen, K. M. (2011). *“Shaking or stirring?” A case study of physical education teacher education in Norway* (Doctoral thesis). Norwegian School of Sports Sciences, Oslo, Norway.
- Myles, John F. (2004). From doxa to experience. Issues in Bourdieu’s adoption of husserlian phenomenology. *Theory, Culture & Society*, 21(9), 91-107.
- Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag. (NFKI) (2018). Oversikt over publisert forskning på skolefagene kroppsøving og idrettsfag, samt lærerutdanningen rettet mot disse – fra og med 2010 (Oppdatert 20.06.2018).
- Norges idrettsforbund. (2017). *Norsk idretts nøkkeltall 2016*. Hentet den 24.3.19 fra <https://www.idrettsforbundet.no/contentassets/e7edfa47f77e457abf83827d39c3e1d8/nokkeltallsrapport-2016.pdf>
- NSD – Norsk senter for forskningsdata (2019). *Vanlige spørsmål*. Hentet den 13.12.18 fra <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/index.html#hideid6>

- Ommundsen, Y. (2004). Self-handicapping related to task and performance – approach and avoidance goals in physical education. *Journal of Applied Sports Psychology*, 16(2): 183 - 197.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and literacy: The technologizing of the world*. London: Methuen.
- Polit, D. F., & Beck, C. T. (2014). *Essentials of Nursing Research. Appraising Evidence for Nursing Practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer Health/Lippincott Williams & Wilkins.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2014). *Læreren med forskerblikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Redelius, K., Fagrell, B. & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245 – 260.
- Redelius, K. & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294.
- Ryen, A. (2006) *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schatzman, L. & A. M. Strauss (1973): *Field Research. Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Standage, M., Treasure, D. C., Hooper, K. & Kuczka, K. (2007) *Self-handicapping in school physical education: The influence of the motivational climate*
- Strauss, A.M., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shilling, C. (2012). *The body and social theory* (3. utg.). London: Sage.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646.
- Teigen, K. H. (2016). *Motivasjon*. Store norske leksikon. Hentet den 12.2.19 fra <https://snl.no/motivasjon>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomas, E., & Magilvy, J. K. (2011). Qualitative rigor or research validity in qualitative research. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 16(2), 151- 155.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. (Rundskriv Udir-08-2012). Hentet den 14.2.19 fra

<https://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan kroppsøving* (KRO1-04). Hentet den 28.3.19 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-0>
- Wabakken, T. V. (2010). *Et følelsesladet valg – om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving dusj- og garderobeaktiviteter*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Utgiver: T. V. Wabakken, Telemark.
- Wadel, Cato (1991): *Feltarbeid i egen kultur. En innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*, Oslo: Seek.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research. *Qualitative Health Research*, 11(4), 522-537.
- Wæhle, E. (2018, 20. februar). *Doxa*. I *Store norske leksikon*. Hentet 19. november 2018 fra <https://snl.no/doxa>.
- Öhman, M., & Quennerstedt, M. (2008). Feel good be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy* 13(4), 365-379.

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i prosjekt

Forespørsel om deltakelse i prosjekt

”Erfaringer med ballspillaktivitet i kroppsøving”

Bakgrunn og formål:

Jeg er masterstudent ved grunnskolelærerutdanningen (5-10) ved Universitetet i Agder, Kristiansand, og skal skrive masteroppgave innen kroppsøvingsfaget.

Formålet med studien er å studere elevers opplevelse av ballidretter i kroppsøving, der jeg særlig er interessert i å undersøke hvordan elever på mellomtrinnet som har liten erfaring med ballidretter opplever undervisning i kroppsøving.

Gjennomføring av studien

Jeg ønsker å observere én (1) undervisningstime der det gjennomføres ballidrett. I etterkant av timen ønsker jeg å intervju noen elever som har liten erfaring med ballidretter.

Intervjuet vil omhandle elevens opplevelse av timen, og undervisning i kroppsøving generelt. Intervjuet vil vare i 15-20 minutter.

I studien kommer det ikke til å innhentes sensitive opplysninger. Jeg sender likevel ut et samtykkeskjema som dere bes skrives under på hvis deres barn kan/vil være med å studien. Ved forespørsel kan intervjuguide fremlegges for innsyn.

Anonymisering og oppbevaring av data

Ved gjennomføring av observasjon og intervju, vil elevene og skolene anonymiseres ved at det brukes fiktive navn (eksempelvis «skole 1» eller «elev 1»). Det brukes båndopptager under intervjuet. Opptaket blir lagret på personlig datamaskin som er passordbeskyttet. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til filene, og materialet blir slettet når studien er gjennomført i juni 2019. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen av studien.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og elevene kan når som helst trekke seg uten å oppgi noen grunn. Dersom noen trekker seg vil alle opplysninger bli anonymisert. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Dersom du som foresatt har noen spørsmål vedrørende studien, kan du kontakte meg eller min veileder:

Øystein: oystein-kombinert@hotmail.com tlf: 48 23 17 58

Veileder, Erik Aasland: erik.aasland@uia.no tlf kontor: 38 14 15 69

Mitt barn har liten/ingen erfaring med ballidrett på fritiden

Det gis samtykke til at mitt barn kan/vil delta

Underskrift av foresatt:



9.2 Vedlegg 2: Kvittering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Erfaringer med ballspillaktivitet i kroppsøving

Referansenummer

972858

Registrert

25.10.2018 av Øystein Granbu Lien - oystel14@student.uia.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Erik Aasland, erik.aasland@uia.no, tlf: 38141569

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Øystein Granbu Lien, oystein-kombinert@hotmail.com, tlf: 48231758

Prosjektperiode

01.10.2018 - 06.06.2019

Status

10.01.2019 - Vurdert

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

- Presentere meg selv
 - Informere om oppgavens tema (at jeg studerer lærer, at jeg har en oppgave/lekse jeg skal gjennomføre, at jeg er interessert i å høre hvordan de har det i gymtimene)
 - Ingen svar er feil eller riktige. Jeg er ute etter å finne hva akkurat du (eleven) mener.
 - Det er frivillig å delta på intervjuet og man kan når som helst trekke seg og gå.
-
- Hvordan var gymtimen du nettopp var med i? (morsom, gøy, kjedelig, slitsomt..)
 - Holder du på med noen aktiviteter på fritiden?
 - liker du å holde på med disse?
 - hva er det du (eventuelt) liker ved nettopp disse aktivitetene)
 - gjør dere disse aktivitetene ofte i gym?
 - Hva gjør dere mest i gym?
 - Du sier at dere har mye... i gym. Hvilken av disse ballspillene liker du eventuelt best å gjøre?
 - hvorfor?
 - Er det morsomt med ballspill i kroppsøving selv om du (eventuelt) ikke driver med det på fritiden selv?
 - Er det som forskjell på de som driver med ballidrett på fritiden i forhold til dere som driver med andre ting på fritiden når dere har ball i gymmen?

Spørre om situasjoner som skjedde i timen:

(Eks, jeg så dere hadde ... i dag. Har dere ofte det i gym? Liker du å ha det? Hvorfor liker du det – hvorfor ikke? Syns du at du er flink til...? Hvem synes du er flinke til å spille..? hvorfor mener du disse er flinke til å spille...) be eleven kommentere.

- Hvilke elever synes du har flinke når dere har gym?
 - hvorfor syns du disse er flinke?
 - hva tror du er grunnen til at disse er flinke?
- Hva tenker du om deg selv da?
 - er du flink i gym?
 - hvorfor/hvorfor ikke?
- Synes du det er lett å delta i undervisningen når dere har ballspill?
 - forstår du regler?
 - vet du hva du skal gjøre/hvor du skal løpe etc. Når dere spiller for eksempel basket, kanonball, fotball osv..
- Synes du noen ganger det er vanskelig/ikke morsomt å ha ballspill i undervisningen?
 - hvordan da?
- Tenk deg at du kunne bestemme alt dere skulle gjøre i gymmen – hva hadde gymmen blitt da?

9.4 Vedlegg 4: Utdrag fra transkribert intervju

Transkribering av intervju 1, med ”Robert”, kalt ”Elev1”

Intervjuer: Da starter jeg med å igjen si, at jeg heter Øystein. Akkurat som at du har en lekse på skolen som du skal gjøre, har jeg en oppgave på min skole som jeg skal gjøre. Jeg har tidligere gått på skole med din lærer nå, ”Erik”. I den oppgaven skal jeg intervjuer og spørre en del elever om hvordan de har det i kroppsøving eller gym. Jeg skal derfor spørre deg noen spørsmål som handler om gym. Alt du svarer er helt anonymt. Jeg bruker denne båndopptakeren som tar opp det vi sier sånn at jeg kan høre på det senere. Ingen andre får høre det. Hvis jeg for eksempel sier ”Robert”, vil navnet ditt bli endret hvis jeg senere skal skrive om dette til for eksempel ”elev 3”, eller ”elev 4”. Det er helt anonymt og ingen vil finne ut at du har vært med i studien og ingenting kan spores tilbake til deg. Jeg tror ikke du synes noen av spørsmålene er skumle så dette skal gå veldig bra. Du kan når som helst avbryte intervjuet hvis du synes det er kjedelig, da blir alt jeg har samlet inn slettet. Du kan også senere få slettet alt du har sagt vet å bare gi beskjed til meg, eller ta kontakt med din lærer. Hvis det er greit så starter jeg bare med første spørsmål?

Elev1: jepp

Intervjuer: og nå i gymtimen hadde dere volleyballturnering?

Elev1: mhm

Intervjuer: og laget ditt kom jo helt til finalen?

Elev1: ja, faktisk

Intervjuer: ja, hvordan synes du gymtimen du nå gjennomførte var?

Elev1: den var ganske grei

Intervjuer: var det mer morsomt enn kjedelig, eller mer kjedelig enn morsomt?

Elev1: litt likt, gøy med stikkball på andre siden, som vi kunne spille på når vi ikke hadde noe å gjøre, og det var veldig fritt og fint

Intervjuer: ja, jeg så at du spilte litt stikkball når du ikke spilte volleyball

Elev1: mhm

Intervjuer: det så ut som du var ganske god i stikkball?

Elev1: he he, takk. Jeg synes det er veldig gøy med stikkball

Intervjuer: ja. Synes du stikkball er det morsomste spillet hvor en ball er involvert?

Elev1: ja, det og innebandy

Intervjuer: så du liker innebandy og?

Elev1: ja, men jeg ilker mest stikkball

Intervjuer: ja. Så stikkball og innebandy. Hva er det neste på listen over morsomme spill som inkluderer ball?

Elev1: hm (lang pause), det tror jeg må bli basketball, men det syns jeg ikke er så veldig gøy

Intervjuer: nei, så det er stikkball og innebandy som er gøy, resten er ikke så veldig gøy?

Elev1: ja, riktig

Intervjuer: du driver ikke på med noen ballspill på fritiden?

Elev1: nei, jeg syns sport egentlig er ganske kjedelig

Intervjuer: mhm. Så hva liker du å gjøre på fritiden?

Elev1: spille på pc-en hjemme, og lage små ting

Intervjuer: stilig! Selv om du ikke driver med sport på fritiden så ser du jo veldig sprek ut? Driver du ikke med noen aktivitet på fritiden?

Elev1: nei. Eller jo, jeg går på kodekurs, men det er bare annenhver uke og det er ikke løping og sånt

Intervjuer: hva sa du at du gikk på? Jeg hørte ikke helt?

Elev1: kodekurs

Intervjuer: kodekurs ja, kult! Når dere har gym, hva pleier dere mest å gjør?

Elev1: fotball tror jeg

Intervjuer: hvordan syns du det er?

Elev1: jeg syns det er litt kjedelig for jeg er ikke så veldig god i det. I tillegg har jeg ballskrekk, jeg prøver å bli kvitt det, men det er ikke så veldig lett. Men det blir mer og mer borte. Så jeg syns det er litt kjedelig men jeg overlever.

Intervjuer: det går greit?

Elev1: ja, det gjør det.

Intervjuer: så selv om du ikke driver på ballspill på fritiden så syns du det er greit ha det i gym hvis dere har innebandy eller basket, også har du litt ballskrekk så du syns det er litt kjedelig å ha for eksempel fotball?

Elev1: ja

Intervjuer: hva med for eksempel volleyball?

Elev1: volleyball er egentlig veldig greit. Men jeg syns fortsatt ikke at det er så veldig gøy. Det er gøy men det er kjedelig på samme tid, vanskelig å forklare.

Intervjuer: ok. Hvem var det du spilte på lag med på volleyballen?

Elev1: ”Nikolay”, ”Andreas” og ”Marthe” og de.

Intervjuer: ja, stemmer. Noen av de driver med ballspill på fritiden gjør de ikke?

Elev1: jo

Intervjuer: hvordan syns du det er å spille ballspill med de som driver med ballspill på fritiden?
I forhold til at du ikke gjør det?

Elev1: hva mener du?

Intervjuer: for eksempel "Nikolay" som driver med fotball. Og dere har fotball i gymmen, tror du det er morsommere for "Nikolay" å ha fotball enn det for eksempel er for deg som ikke driver med fotball?

Elev1: kanskje. Kommer jo litt an på hva man er interessert i da. Har han gått på fotball kan det jo være han er interessert i fotball

Intervjuer: mhm

Elev1: men jeg går ikke på det for jeg er ikke så veldig interessert egentlig

Intervjuer: tror du at det er noen forskjell på de som driver med ball på fritiden når dere har ball i gymmen i forhold til deg som ikke driver med ball på fritiden?

Elev1: det aner jeg ikke. Jeg tror det er det. For de kan jo reglene mye mer og har spilt det mye mer, men jeg aner ikke

Intervjuer: jeg skjønner, ikke så lett å vite. Du sier jo at de kanskje kan reglene bedre og vet hvordan de skal gjøre det?

Elev1: mhm

Intervjuer: vet du hvordan du skal gjøre det?

Elev1: noen ganger

Intervjuer: når dere har gym, hvilke elever syns du er flinke?

Elev1: ehm (lang pause), "Niolay", "Martininus", "Yoshua" og "Sondre"

Intervjuer: hvorfor er de flinke?

Elev1: jeg vet ikke. Jeg syns de bare er flinke. Til å få ballen på rett sted og sånn. Og de er raske. "Fredrik" er rask. "Fredrik" er veldig rask.

Intervjuer: ja. Du da, er du god i gym?

Elev1: nei, men jeg gjør mitt beste. Prøver å gjøre så mye jeg klarer. Før gjorde jeg ikke det, men så snakket vi om det på et foreldremøte så nå gjør jeg så godt jeg kan

Intervjuer: jeg så når du spilte at du var jo også ganske god?

Elev1: ja, kanskje

Intervjuer: hvorfor tror du ikke at du er bedre i gym enn det du er?

Elev1: vet ikke (pause), nei, jeg aner ikke.

Intervjuer: du var ikke dårlig i gym, bare så du vet det.

(liten pause)

Intervjuer: syns du det er lett å delta i undervisningen når dere har ballspill?

Elev1: jeg selv synes ballspill oftest er veldig kjedelig, men det er lett å delta, men hvis jeg kunne valgt hadde jeg ikke deltatt.

Intervjuer: du sa at de som driver med det på fritiden kanskje skjønner reglene bedre og lettere, forstår du reglene?

Elev1: ja, jeg forstår det meste. Sånn som i fotball forstår jeg det greit nok. Og i volleyball forstår jeg veldig mye nå, og i basketball forstår jeg også litt, men håndball forstår jeg ingenting av.

Intervjuer: får dere forklart reglene da?

Elev1: ja, men det er så vanskelig å huske det. Det er så mye

Intervjuer: jeg forstår. Opplever du innimellom at det ikke er morsomt å ha ballspill i gymmen?

Elev1: ja, sånn som i håndball. Jeg synes ikke det er så morsomt og det er mye jeg ikke skjønner. Og hvertfall ikke på slåball for det er så mye klaging hele tiden

Intervjuer: hvis du skulle bestemt en gymtime, hva hadde dere gjort da?

Elev1: innebandy og kanonball

Intervjuer: hele tiden?

Elev1: nesten

Intervjuer: hvilke andre aktiviteter synes du er morsomt i gym?

Elev1: frilek, for da kan vi gjøre hva vi vil. Og tarzantikken der vi har lagt ut mange forskjellige hinder. Vi blir på en måte litt stressa, og det er gøy.

Intervjuer: ja, det er gøy. Hvis dere for eksempel har tarzantikken, der er det jo ikke så mange som driver med det på fritiden i en bestemt idrett. Så når dere har det, synes du det er morsommere å ha en aktivitet der ingen har en fordel fordi de driver med det på fritiden?

Elev1: ja, litt for det blir litt mer rettferdig men jeg tenker ikke så mye over det egentlig

Intervjuer: for eksempel når dere spiller fotball er det jo mange som spiller fotball fra før

Elev1: mhm

Intervjuer: åssen synes du det er da når de kanskje kan reglene bedre?

Elev1: jeg vet ikke helt. Legger ikke så mye merke til det. Jeg aner ikke. Kanskje det hadde vært litt gøy hvis alle var på samme nivå, men det går jo ikke akkurat.

Intervjuer: det er vanskelig å få til ja. Men tror du at det kan være derfor det er morsomt med for eksempel stikkball, at flere kommer på samme nivå?

Elev1: ja, det tror jeg

Intervjuer: vi nærmer oss slutten, bare noen få spørsmål til. I volleyballturneringa så var jo du på laget som var i finalen, hvordan synes du finalen gikk?

Elev1: ble veldig glad for at vi vant. Men det var utrolig vanskelig. For det var hele tiden likt, ikke likt, likt, ikke likt.

Intervjuer: var ikke det spennende?

Elev1: jo veldig, det var nesten sånn at jeg ikke hadde lyst til å være med lengre for det var så skummelt.

Intervjuer: nesten for spennende?

Elev1: mhm

Intervjuer: på det andre laget, kunne du se hvem som hadde spilt mye volleyball og de som hadde spilt litt mindre?

Elev1: ja, det tror jeg. Jeg la merke til en, ”Linus”, han syns det er veldig gøy. Han var god

Intervjuer: da er vi ferdige med samtalen så da stopper jeg lydopptakeren, tusen takk