

«Jeg ble irritert jeg, når læreren fortalte at vi skulle bort fra de klassiske idrettene i kroppsøving»

En kvalitativ studie om studenten som starter på
kroppsøvingsutdanningen

ERLEND SEYFFARTH
HANNA WIGGEN

VEILEDER
Erik Aasland
Gunn Nyberg

Universitetet i Agder, våren 2023
Fakultet for helse- og idrettsvitenskap
Institutt for idrettsvitenskap og kroppsøving

Master

Forord

Livet som student ved Universitet i Agder går mot slutten. Til høsten går vi en annen hverdag i møte og er spente på hva arbeidslivet vil bringe. Det har vært fem innholdsrike år med mange fine stunder sammen med våre medstudenter. Vi har etablert et vennskap for livet og fått bred innsikt i teoretisk innhold. Arbeidet med masteroppgaven har vært tung og til tider utfordrende, men vi sitter også igjen med positive erfaringer. Gjennom å fordype oss i kroppsøvingsfaget har vi lært mye nytt og spennende.

Vi vil takke våre veiledere, Erik Aasland og Gunn Nyberg, for god veiledning og oppfølging gjennom prosessen med å ferdigstille masteroppgaven. Tusen takk for konkrete innspill, kloke ord og konstruktive tilbakemeldinger som har bidratt til å styrke vår oppgave. Vi vil rette en spesielt stor takk til Erik som er vår hovedveileder. Du har vært oppmuntrende og en stor støtte for oss. Vi vil også takke alle kroppsøvingsstudenter som meldte seg til intervju og delte sine tanker og erfaringer om kroppsøvingsfaget. Det var interessant å høre på andre studenter dele sine tanker om faget. Vi vil også takke Spicheren treningscenter, som har latt oss bruke deres lokaler og lagret lunsjen vår trygt i kjøleskapet. Vi takker også våre samboere for all støtte i denne perioden.

Til sist vil vi takke hverandre for et meget godt partnerskap gjennom prosessen med å ferdigstille masteroppgaven. Samarbeidet vårt har fungert meget godt, og vi har støttet hverandre i perioder hvor vi har slitt med motivasjon. Det har vært en krevende periode med mye arbeid, men det har vært veldig spennende. At vi har møttes flere dager i uka, har styrket vennskapet vårt ytterligere.

Kristiansand, mai 2023

Erlend Seyffarth og Hanna Wiggen

Sammendrag

I masteroppgaven vår undersøker vi; hvem studenten som starter på kroppsøvlingslærerutdanning er, hvilke erfaringer studenten har med bevegelsesaktiviteter og hvordan studenten beskriver møte med ny utdanning. Studentene som starter på utdanningen kommer til utdanningen med ulike erfaringer når det gjelder bevegelsesaktiviteter, og dermed vil de møte utdanningen med ulikt syn. Kroppsøvlingsfaget i den norske skolen preges av idrettsaktiviteter, noe som kan føre til at fremtidige kroppsøvlingsstudenter danner seg et idrettslig bilde av kroppsøvlingslærerutdanningen. Hensikten med studien er å finne ut om det er noe sammenheng mellom studentenes erfaringer med bevegelsesaktiviteter, og om de har like eller ulike beskrivelser i møtet med utdanningen. I diskusjonsdelen drøfter vi resultatene opp mot relevant teori og forskning. Dermed har vi utformet problemstillingen; *“Hvilke erfaringer har studentene som påbegynner kroppsøvlingslærerutdanningen med bevegelsesaktiviteter, og hvordan beskriver de møtet med ny utdanning?”*. Studien vår baserer seg på at virkeligheten forstås som sosialt konstruert og befinner seg dermed innenfor sosialkonstruksjonismen. Vi benyttet oss av kvalitative, individuelle dybdeintervju, og resultatene består av materiale fra syv informanter. I analyseprosessen gjennomførte vi tematisk analyse med utgangspunkt i Braun og Clarkes seks steg. Vi konkluderer med at studentene kommer med nokså like erfaringer da de møter den nye utdanningen; nemlig erfaringer fra idretten. Likevel viser funnene våre at studentene i stor grad har forståelse for hvorfor utdanningen forsøker å endre praksis. Vi tror at videre forskning innenfor feltet kan være med å fastslå om utdanningen utfordrer doxa eller ikke, og om endringen vi er ute etter faktisk finner sted.

Nøkkelord: Kroppsøvlingslærerutdanning, idrettsaktivitet, bevegelsesaktivitet, doxa, Habitus

Abstract

In our master thesis we investigate the student starting physical education teacher education (PETE); what experiences the student has with physical activities and how they describe their encounter with the new education. The students bring different experiences regarding physical activities and therefore they will approach their education with different perspectives. Physical education in the Norwegian school system is characterized by sports activities, which can lead to physical education students forming a sports-based image of physical education teacher education. The purpose of the study is to find out if there is any correlation between the students' experiences with physical education and if they have similar or different descriptions of their encounter with the education. In the discussion section, we discuss the results in relation to relevant theory and research. With this in mind, we formulated the research question; "*What experiences do students starting physical education teacher education have with physical activities, and how do they describe their encounter with the education?*". Our study is based on the understanding that reality is socially constructed and is thus within social constructivism. We used qualitative, individual in-depth interviews, and the results consist of material from seven informants. In the analysis, we conducted a thematic analysis based on Braun and Clarke's six steps. We conclude that the students bring similar experiences when they encounter PETE, namely from sports. However, our findings show that the students understand why education is trying to change its practices. We believe that further research in the field can help determine whether the education practice challenges doxa or not, and whether the change we are looking for, indeed takes place.

Key words: PETE, Sport activities, physical activities, doxa, Habitus

Arbeidsfordeling

I de kommende avsnittene vil vi presentere hvordan vi har fordelt arbeidet i vår masteroppgave. Begge har vært delaktige og hatt aktive roller i hele prosessen fra starten i 2022 frem til endelig ferdigstillelse våren 2023.

Høsten 2022 skrev vi prosjektbeskrivelsen for masteroppgaven. I forbindelse med dette utarbeidet vi en tentativ plan med månedlige mål, hvor eksempelvis et mål kunne være å fullføre teorikapittel eller metodekapittel i slutten av gitt måned. Prosjektbeskrivelsen utarbeidet vi mer eller mindre sammen, men i masteroppgaven har vi bevisst delegert arbeid oss imellom, selv om vi hele tiden var med på hverandres prosess da vi for det meste satt fysisk sammen. Under de månedlige målene i den tentative tidsplanen, som vi etter hvert skjønte kom til å endre seg hele tiden, etablerte vi også ukentlige mål og lagde en plan på hvilke dager vi skulle treffes for å jobbe/skrive. De ukentlige delmålene vi satte var mål med omtrent likt omfang, slik at alt ble rettferdig fordelt. Erlend står bak hovedarbeidet med teori og kroppsøvingshistorie, mens Hanna har hatt ansvar for metodedel og tidligere forskning. Vi har likevel gjennomgått alle kapitlene og masteren som helhet sammen. Dermed kan vi si at masteroppgaven er et resultat av utrolig godt samarbeid, god planlegging, innsats og gode rutiner.

Erik Aasland, veilederen vår for masterprosjektet, var med på å sette den endelige problemstillingen vår, da vi brukte en stund på å lande helt. Vi har fått gode og konstruktive tilbakemeldinger underveis. Det har bidratt til både gode tips og triks på veien, teoretiske innspill og god litteratur. Vi har også idémyldret sammen med Erik og Gunn, noe som bidro til videre tenkning og utarbeidelse av oppgaven. Avslutningsvis har vi tatt selvstendige beslutninger basert på tilbakemeldingene vi har fått.

Innholdsfortegnelse

1.0	Introduksjon	1
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema</i>	2
1.2	<i>Problemstilling</i>	2
1.3	<i>Disposisjon</i>	3
2.0	Tidligere forskning	3
2.1	<i>Kroppsøvingsundervisning i nyere tid</i>	3
2.2	<i>Internasjonal kroppsøvingslærerutdanning</i>	5
2.3	<i>Norsk kroppsøvingslærerutdanning</i>	7
3.0	Teori	10
3.1	<i>Pierre Bourdieus begreper</i>	10
3.2	<i>Kapital</i>	10
3.2.1	<i>Kulturell kapital</i>	11
3.2.2	<i>Symbolsk kapital</i>	12
3.3	<i>Habitus</i>	13
3.4	<i>Felt</i>	14
3.5	<i>Doxa</i>	14
4.0	Metode	16
4.1	<i>Kvalitativt forskningsintervju</i>	16
4.2	<i>Forskningsteoretisk posisjonering</i>	17
4.3	<i>Vår forforståelse</i>	17
4.4	<i>Prosedyre for gjennomføring</i>	18
4.4.1	<i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>	18
4.4.2	<i>Oversikt over deltakere (oppgitt med pseduonymer)</i>	19
4.4.3	<i>Intervjuguide og semistrukturerte intervju</i>	19
4.4.4	<i>Pilotintervju</i>	20
4.4.5	<i>Gjennomføring av intervju</i>	20
4.4.6	<i>Transkripsjon og bearbeidelse av kvalitative data</i>	21
4.5	<i>Analyse</i>	21

4.5.1 Stegene i en tematisk analyse.....	22
4.6 Metodisk kvalitet	24
4.6.1 Reliabilitet.....	25
4.6.2 Validitet	25
4.7 Etske overveielser.....	27
4.7.1 NSD og FEK – Etske godkjenninger	27
4.7.2 Forskningsetske prinsipper	27
4.7.3 Informert samtykke.....	27
4.7.4 Privatliv og konfidensialitet.....	28
4.7.5 Korrekt gjengivelse.....	29
5.0 Prestasjon av funn	29
5.1 Tema 1: “Kroppsoving har alltid vert mitt favorittfag”	29
5.2 Tema 2: “Jeg har spilt fotball hele livet”	32
5.3 Tema 3: “Jeg føler ikke det er nok fokus på det idrettslige på barneskolen”	35
5.4 Tema 4: “Hvorfor skal man ha dans, men ikke fotball?”	38
6.0 Diskusjon.....	41
6.1 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning.....	41
6.2 Metodisk diskusjon	49
7.0 Konklusjon	51
7.1 Forslag til videre forskning	53
Litteraturliste	53
Vedlegg	58
Vedlegg 1 – intervjuguide	58
Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring	60
Vedlegg 3 – NSD godkjenning.....	63
Vedlegg 4 – FEK godkjenning.....	66

1.0 Introduksjon

Studentene som påbegynner kroppsøvlingslærerutdanningen, vil sannsynligvis ha ulike erfaringer når det gjelder bevegelsesaktiviteter. I den norske skolen preges kroppsøvlingsfaget av idrettsaktiviteter. Dette kan føre til at fremtidige kroppsøvlingsstudenter forventer et idrettslig preg på kroppsøvlingsutdanningen. Undersøkelser viser at kroppsøvlingsfaget har vært preget av at elever i den norske skolen møter mest ballspill, utholdenhet og styrke i undervisningen. Videre kan vi se at moderne aktiviteter og dans er aktiviteter som synes å være mer eller mindre fraværende i undervisningen (Moen et al., 2018). Studier viser at studenter gjennom egen skolegang møtt et idrettspreget kroppsøvlingsfag, og vil bli påvirket av egne erfaringer i møte med kroppsøvlingsfaget (Larsson, 2009; Moen, 2011). Med andre ord, mener Moen at lærerens erfaringsbakgrunn vil ha stor påvirkning for deres pedagogiske praksis. Ettersom studentenes erfaringer preges av ballspill, utholdenhet og styrke i undervisningen fra skolen, vil de sannsynligvis foretrekke denne formen for undervisning i kroppsøvlingsutdanningen. Derfor, kan det tyde på at studenter som verdsetter kroppsøvlingsfaget og dets prioriteringer vil velge kroppsøvlingsfaget i utdanningsløpet sitt. Videre, peker Moen (2011) på hvordan kroppsøvlingslærere ofte underviser i aktiviteter de selv har interesse for.

Funnene fra avhandlingene til Moen (2011) og Larsson (2009) viser en utdanning som ikke utfordrer studentenes allerede etablerte meninger, men heller styrker de. Samtidig forklarer Moen at det ser ut til at kroppsøvlingslærerutdanningen har liten innvirkning på studentenes allerede erfaringsbaserte mening. Larsson (2009) peker på at utdanningen stadig er i endring, men samtidig viser hun til at kroppsøvlingsfaget virker å være fastlåst i idrettsaktiviteter. Dette kan tyde på at studentene kommer til utdanningen med idrettsbakgrunn. Med andre ord, sliter utdanningen med å utfordre studentenes etablerte meninger om kroppsøvlingsfaget. På bakgrunn av dette, vil vi undersøke et utvalg av førsteårsstudenter for å få fram kunnskap om deres erfaringsbakgrunn, samt hvordan studentene opplever og beskriver møtet med ny utdanning. Vi mener at det er viktig å få fram denne kunnskapen da det kan hjelpe oss med å finne ut hvorfor studentene kommer til kroppsøvlingslærerutdanningen med en oppfatning om hvordan undervisningen skal være, basert på sine egne erfaringer (Larsson, 2009).

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Når det ble bestemt at grunnskolelærere skulle gjennom en masterutdanning, ble det også bestemt at lærere skulle spesialisere seg innenfor ett fag. I vårt tilfelle har vi spesialisert oss i kroppsøvfingsfaget. Under andre syklus på utdanningen ble oppmerksomheten rettet mot aktuell teori, alternative- og moderne bevegelsesaktiviteter. Dette var noe vi begge var ganske negative til i utgangspunktet, men etter å ha blitt introdusert for nye perspektiver har vi endret vårt syn på det, og vi har åpnet øyene for eksempelvis moderne aktiviteter. Når vi kom til det syvende semesteret, ble vi introdusert for blant annet Pierre Bourdieu og hans begreper. Da vi skulle skrive et felles arbeidskrav dette semesteret var vi samstemte om å velge Pierre Bourdieu og hans begreper som teoretisk utgangspunkt for oppgaven. Det var da vi startet å luften tanken om å bruke Bourdieu også i en masteroppgave. Etersom vi begge er studenter som har drevet aktivt med idrettsaktiviteter og foretrukket slike aktiviteter i undervisningen som Larsson (2009) og Moen (2011) har tatt opp i sine doktorgradsavhandlinger, mener vi det er ekstra interessant for oss å skrive om denne tematikken. Vi har begge spilt fotball hele livet, og har vært fornøyde med kroppsøvfingsundervisning som har vært tungt påvirket av idrettsaktiviteter. For oss er det et spennende tema, fordi vi selv har møtt en annerledes utdanning enn hva vi forutså. Vi har selv erfart gjennom kroppsøvfingsutdanningen at veldig mange av studentene har bakgrunn fra idrettsaktiviteter. Nettopp derfor er det interessant å undersøke hvordan førsteårsstudenter erfarer kroppsøvfingsutdanningen.

1.2 Problemstilling

I arbeidet med å utarbeide problemstillingen har vi hatt flere forskjellige forslag. Vi har utviklet den over tid og endt opp med den vi har nå. Basert på egne oppfatninger mener vi at informantenes opplevelse av utdanningen avhenger av både hva slags erfaringer de har med bevegelsesaktiviteter og hvordan de selv opplevde kroppsøvfingsundervisningen i løpet av skolegangen. Derfor, ser problemstillingen vår slik ut:

- *Hvilke erfaringer har studentene som påbegynner kroppsøvfingslærerutdanningen med bevegelsesaktiviteter, og hvordan erfarer de møtet med ny utdanning?*

Problemstillingen består av to spørsmål. Vi så på det som mest fornuftig å gjøre det slik, ettersom vi syntes den var litt snever dersom vi bare hadde et av spørsmålene. På grunn av at vi har to spørsmål i problemstillingen benyttet vi oss ikke av ekstra forskningsspørsmål.

1.3 Disposisjon

I oppgaven vil vi først redegjøre for hvordan kroppsøvfingsfaget har foregått i nyere tid, for å sette lys på hvordan dette kan ha innvirkning på kroppsøvfingsstudenters bevegelseserfaring. I tillegg, vil vi ta for oss tidligere forskning på dette feltet. Deretter, presenterer vi teorien for oppgaven. Grunnen til at vi strukturerer det på denne måten er fordi tidligere forskning legger grunnlag for temaet i vår problemstilling. I teorikapittelet forklarer vi ulike begreper av Pierre Bourdieu. Hans begreper vil hjelpe oss å forstå hvordan kroppsøvfingsstudenter danner seg erfaringer basert på hva de opplever i kroppsøvfingsfaget, men også på fritiden. Vår metode består av kvalitative intervjuer, og en tematisk analyse hvor vi identifiserte fire temaer som presenteres i prestasjon av funn. Avslutningsvis konkluderer vi og foreslår videre forskning på feltet.

2.0 Tidligere forskning

2.1 Kroppsøvfingsundervisning i nyere tid

Kroppsøvfingsundervisningen i nyere tid har vært med på å etablere strukturene vi ser i kroppsøvfingsfaget i dag. Skille og Moen (2021) viser til at kroppsøving har et historisk rotfeste i idretten, og dette gjør oss oppmerksomme på hvilke utfordringer kroppsøvfingsfaget og utdanningen står ovenfor. Det er relevant å se på hvordan kroppsøvfingsundervisningen har foregått i nyere tid for å forklare hvordan studentene erfarer møtet med ny utdanning. I henhold til problemstillingen er det hensiktsmessig å se på hvordan undervisningen har foregått i norsk kontekst, uansett om vi også bruker internasjonal forskning på kroppsøvfingsfaget, fordi mye ser ut til å være likt. I perioden 1889 til 1925 var gymnastikkfaget en slags opplæring til det militære, hvor flere av praksisene var fra soldatopplæringen. Da var fagets fokus i hovedsak å formidle en mentalitet som forbedret elevenes læringsevne (Augestad, 2003). Fra 1925 til 1960 endret faget seg og ble nå hetende kroppsøvfingsfaget, og fagets fokus vendte seg fra

disiplinering og karakterdanning til helseopplæring (Augestad, 2003). I årene etter andre verdenskrig pågår det relativt intense kamper og konflikter mellom sentrale aktører i det norske kroppsøvmiljøet. Det hele endte med at gutter og jenter skulle ha kroppsøvmiljøet sammen fra og med 1974. Det var kroppsøvmiljøet som guttene allerede var kjent (tradisjonelle idretter og fitnessstrening) som gikk seirende i kampen om hvordan undervisningen skulle foregå (Aasland, 2019).

Men etter 1960, er det svært lite og manglende norsk forskning på hva som har foregått i kroppsøvmiljøet (Jonkås, 2010). Derfor ser vi på svensk forskning på hvordan kroppsøvmiljøet ble undervist på fra 1960, som vil være det nærmeste vi kommer norsk undervisningspraksis. Fra 1950 til 1970 har Annerstedt (1991) kalt perioden for “den fysiologiske fasen (Larsson, 2016). 1980-tallet ble kroppsøvmiljøet dominert av idrettsaktiviteter, og det kan sies at fra 1950 til i dag er det idrettsaktiviteter som har vært gjengangeren i undervisningspraksisen (Larsson, 2016). Standal, Moen og Westlie (2020) gjennomførte en nasjonal spørreundersøkelse for elever i ungdomsskolen hvor det kom frem at ballspill og grunntrening var fremtredende i undervisningspraksisen (Standal et al., 2020). Vi ser at kroppsøvmiljøet har et historisk rotfeste i idretten, og det kan slik virke som en doksisk dominans av kroppsøvmiljøet (Skille & Moen, 2021). Idrettens tunge innslag i kroppsøvmiljøet har vært gjenstand for debatt blant kroppsøvmiljøetforskere det siste tiåret (Skille & Moen, 2021), ved blant annet Aasland (2017) og Moen (2011). Den nye læreplanen i 2020 fokuserer på ‘idrettsaktiviteter’, i stedet for ‘lagidretter’ og ‘individuelle idretter som læreplanen i 2015 gjorde. Skille og Moen (2021) tolker dette som en avslipping av formuleringene, og at læreplanen forsøker å gå bort fra spesifikke idretter. Det at forskere stiller seg kritiske til kroppsøvmiljøets etablerte strukturer, vil utfordre og kunne sørge for endringer i kroppsøvmiljøet. Men, så er spørsmålet om endringene i læreplanen på sikt kan endre kroppsøvmiljøet som har så sterke røtter i idretten (Aasland, et al., 2020). Det er viktig å understreke at idrettsaktiviteter bør og skal være en del av kroppsøvmiljøet. Det er ikke slik at undervisningen bare skal inneholde moderne- eller alternative bevegelsesaktiviteter, for eksempel dans. “Men idrettsaktiviteter – og andre bevegelsesaktiviteter – skal anvendes for å jobbe mot kompetansemålene i faget” (Aasland, et al., 2020, s. 37).

2.2 Internasjonal kroppsøvlingslærerutdanning

Lena Larssons doktorgradsavhandling (2009) viser at det er vanskelig å utfordre det tradisjonelle kjønnsmonsteret, og at studenters erfaringer fra deres egen idrettshistorikk/habitus er viktigere enn hvilket innhold som anses som viktig i utdanningsprogrammet. Studien hennes har et kulturelt sosiologisk og kjønnteoretisk perspektiv. Analysen er gjort ved hjelp av Pierre Bourdieus analyseverktøy og de empiriske dataene er hentet inn ved flere forskjellige metoder. Kvantitativ data er hentet inn ved hjelp av 450 lærerstudenter, men også kvalitativ data er hentet inn ved å se på lærerstudenters oppgaver fra deres spesialisering i kroppsøvlingsfaget og dybdeintervjuet med forelesere (Larsson, 2009).

I Larssons doktorgradsavhandling fremkommer det at tradisjoner, normer og verdier innenfor en utdanning ikke er stabile over tid, men kontinuerlig i endring (Larsson, 2009). Allerede før kroppsøvlingsstudenter starter på studiene har de etablert tanker om både utdanningen og fremtidens yrke. Innenfor en studentgruppe er det minst like mange forestillinger som antall studenter. Dette er ideer som ikke kommer ut av løse luften, men som ble dannet i samspill med både en historisk og en samtidskontekst. "I møtet mellom studentene og utdanningen er det sannsynlig at disse forestillingene har betydning for hvordan studentene mottar utdanningen, men også for hvilke verdier som reproduseres og produseres innenfor utdanningen" (Larsson, 2009, s. 21). Resultatene i studien viser at undervisningen fortsatt er preget av tradisjoner, normer og verdier som historisk sett har vært vanlig. At det undervises i idrettsaktiviteter har lenge vært tatt for gitt, og det er nærmest forventet at det skal inngå i undervisningen. I studentenes øye er kjennetegnet på en god kroppsøvlingslærer at han eller hun er god i flere ulike idretter/sporter, og har god kunnskap om hvordan mennesket fungerer biologisk.

For å forstå resultatene av studentenes møte med utdanningen, er det sentralt å se på deres erfaringer og oppfatninger om utdanningen, ifølge Larsson (2009). Resultatene av studien viser at studentene som valgte idrett og helse på mange måter har mye til felles med lærerstudenter. Likevel, så skiller kroppsøvlingsstudentene seg på noen punkter fra de andre lærerstudentene på studiet, og Larsson (2009) peker på noen av disse som hun mener kan ha betydning for utfallet av møtet med utdanningen. Det Larsson (2009) peker på som spesielt skiller seg ut ifra andre fag, er studentenes interesse for å studere faget (idrett), noe som ikke ser ut til å ha noen likeverdighet blant de andre studentenes interesse for "sitt fag". Kroppsøvlingslærerstudenters interesse handler

ikke bare om et ønske om å studere et fag, men også interessen for en fysisk aktiv livsstil og sport/idrett på fritiden (Larsson, 2009). Det er merkelig at utdanningen tilbyr og tilrettelegger for at en aktiv livsstil verdsettes.

Innenfor kroppsøvlingslærerutdanning er erfaringer med idrett noe som tillegges verdi (Larsson, 2009). Kroppsøvlingslærerstudentene i denne studien utgjør en slik felles referanseramme, og denne referanserammen har fått dem til å søke på utdanningen som i deres tanker primært er en idrettsutdanning. Gitt resultatene i studien passer utdanningen også godt med deres habitus. Larsson (2009) konkluderer med at til tross for at kroppsøvlingslærerutdanningen har gjennomgått flere endringer de siste årene, kan tradisjonene, verdiene og normene som historisk skiller utdanning fortsatt sies å prege utdanningen i dag. Funnene tegner et bilde av en utdanning der de ortodokse sjeldent blir utfordret. Med andre ord, blir det gamle og det vi er vant til sjeldent stilt spørsmål ved. Det tas for gitt at de som velger kroppsøvlingslærerutdanning er interessert i sport og har bakgrunn fra en eller flere idretter (Larsson, 2009).

I en artikkel undersøker Larsson, Linner og Schenker (2016) hvordan vurderingskomponenter i kroppsøvlingslærerutdanning ser ut til å forsterke eller utfordre kroppsøvlingslærerstudenter meninger om hva en kroppsøvlingslærer trenger å vite for å undervise i skolefaget. Forfatterne bruker begrepene og teoriene til Pierre Bourdieu for å forstå mekanismene som kan bidra til å forstå vanskeligheten med å utfordre de tatt for gitte meningene (doxa) kroppsøvlingslærerstudentene har. Materialet som studeres er 62 essay skrevet av studentene før de starter på studiet, og kurshefter og vurderingskomponenter som brukes innenfor kroppsøvlingslærerutdanningens program (Larsson et al., 2016).

Artikkelens funn viser at kroppsøving er et skolefag hvor tradisjonens kraft er sterk, og at ulike utdanningsreformer og læreplaner ikke ser ut til å ha hatt vesentlig betydning. Snarere forblir innhold, vurderingsformer og karakterfastsettelse de samme (Larsson et al., 2016). Artikkelen eksemplifiserer at til tross for at det er nye læreplaner i Sverige, forblir kroppsøvlingslærerens praksis uendret og de ser fortsatt ut til å ha problemer med å nå ut til alle elevene sine, spesielt de som ikke deltar i idrett på fritiden. Innledningsvis spør forfatterne om den svenske lærerutdanningsreformen i 2011 faktisk kan føre til å utdanne kroppsøvlingslærere som har evne til å stille spørsmål ved logikken som gjennomsyrrer idrettsfagene. Studien sier at reformering av kroppsøvlingslærerutdanningsprogrammer i seg selv ikke nødvendigvis utfordrer studentenes

doxa. Funnene indikerer at vurderingskomponentene på grunn av sin form og innhold ikke har potensial til å forsterke en endring i praksisen som allerede er. Når alle aksepterer “spillereglene”, kan de ikke utfordre, argumentere eller kjempe imot logikken i den dominerende praksisen eller kunnskapstypene som anses som viktige og har sin legitime plass i kroppsøvningsutdanningen. Doxa er kanskje ikke hugget i stein, men det ser ut til å være et behov for å rekonstruere kroppsøvningslærerutdanningen grundig. Fremtidige kroppsøvningslærere skal utvikle samfunnskritiske tilnærminger som virkelig utfordrer de rådende antakelsene om hvilken kompetanse en kroppsøvningslærer bør ha (Larsson et al., 2016).

I løpet av tiden som elev i skolen danner man seg en oppfatning av hva kroppsøvningsfaget skal inneholde. Matanin og Collier (2003) viser i sin studie at studentenes erfaringer før den påbegynte utdanningen fungerte som en slags grunnbase for ideer om kroppsøvningslæreryrket (Matanin & Collier, 2003). Videre mener forfatterne at det er essensielt at lærerutdannerne har kunnskap om studentenes erfaringer for å kunne skape læringsmiljøer som er adskilt studentenes oppfatninger om kroppsøvningsfaget. De tre studentene kom med ulike bakgrunner til utdanningen, og derav ganske ulike erfaringer. Studentenes tidligere erfaringer ble brukt til å gi mening om undervisning og til slutt utvikle lærerrollene deres. I følge Matanin og Collier tyder det på at det å forberede studenter til å bli lærere er kompleks, men de forklarer at studentene må konfrontere troen deres (Matanin & Collier, 2003), noe vi tolker som å konfrontere studentenes doxa. Studien tyder på at studentene ble påvirket av utdanningen og praksiserfaringer fra undervisning.

2.3 Norsk kroppsøvningslærerutdanning

I doktorgradsavhandlingen til Kjersti Mordal Moen undersøkes lærerutdanningen i kroppsøving ved en norsk utdanningsinstitusjon. Resultatene i studien viser en utdanning som vektlegger å utvikle studentenes idrettslige ferdigheter og metodiske kunnskaper, heller enn å rette oppmerksomheten mot pedagogisk-didaktiske spørsmål. Studien viser også at utdanningen studentene møter, ser ut til å styrke studentenes antakelser om at kroppsøvningsfaget skal utvikle idrettslige ferdigheter (Moen, 2011). “Kroppsøvningslærerutdanningen ser ut til å ha liten innvirkning på kroppsøvningsstudentenes allerede etablerte meninger om faget som fremtidige

lærere” (Moen, 2011, s. 3). Med andre ord, virker studentenes filosofier “verken rystet eller rørt av utdanningen”.

Moen (2011) mener utdanningen har mislyktes i å utdanne reflekterte kroppsøvingslærere. Forskningen retter lite fokus på hvorfor utdanningen fortsetter å utdanne lærere som ser på kroppsøving som idrettsteknikk og ferdigheter. Hovedfunnet i studien var betydningen av de dype og ubevisste vanene og holdningene som en person utviklet gjennom sin oppvekst og sosialisering (habitus). Med andre ord, kan våre tidligere erfaringer ha stor innvirkning på hva en lærerutdannere og studenter tenker om kroppsøvingfaget. Moen bekrefter ytterligere at nyutdannede studenter ikke ser ut til å endre deres relativt konservative synspunkter og praksiser i forhold til idrettsaktiviteter (Moen, 2011).

Moen og Frenning (2015) presenterer i sin artikkel en analyse av plandokumenter i grunnskolelærerutdanningen (GLU 1-7 trinn). Artikkelen bygger på en rapport der fokuset var å vurdere om kroppsøving 1 i GLU ivaretar krav og retningslinjer om en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning. Samtidig om disse grunnleggende ferdighetene blir ivaretatt på plannivå. Artikkelen bruker begrepene teoretisk og praktisk kunnskap (Moen & Frenning, 2015) til hensikt å besvare følgende forskningsspørsmål: hvordan kommer teoretisk og praktisk kunnskap til uttrykk i lokale plandokumenter i kroppsøving 1 i GLU 1-7? (Moen & Frenning, 2015). Analysen ble gjort på fem institusjoner som tilbyr kroppsøving 1 (30 studiepoeng), hvorav ett av de var universitet og fire var høyskoler. Forfatterne presenterer i artikkelen at dersom man ser på de nasjonale retningslinjene og de kompetansene studentene skal oppnå i løpet av Kroppsøving 1, retter disse seg mot en dynamisk forståelse av kunnskap. Det er både en distinksjon, men også en kobling mellom teoretisk og praktisk kunnskap som skal tilegnes. Dersom vi ser på plandokumentene fra de utvalgte institusjonene, kommer dynamikken i liten grad til syne. Moen og Frenning (2015) argumenterer i sine resultater at på tross av at noen institusjoner ser ut til å jobbe med koblingen mellom teori og praksis, er det ferdighet om og i idrett og praktisk aktivitet som har størst plass i utdanningen. Mindre fremtredende er derimot utvikling av studentenes kompetanse slik at de kan bli analytiske og kritiske endringsaktører i skolen innenfor fagområdet kroppsøving.

Moen og Frenning (2015) antar i sin artikkel at noen av årsakene til at det er de idrettslige ferdighetene som blir sterkt vedlagt er på bakgrunn av idrettens sterke plass i kroppsøvfingsfaget i Norge. I tillegg, viser forskning at utdanningsinstitusjoners tradisjoner kan være vanskelig å endre (Moen, 2011; Moen & Frenning, 2015). Årsaken ifølge Moen og Frenning (2015), kan være at reformer er politisk initiert og at lærerutdannere ofte i liten grad blir tatt med i prosessen når nye retningslinjer skal implementeres. Studien til Moen og Frenning (2015) underbygger funn fra tidligere forskning om at det fokuserer mye på idretter og praktisk kunnskap i Kroppsøving 1, og at koblingen mellom den teoretiske og praktiske kunnskapen er mer eller mindre fraværende på plannivå. Videre presiserer forfatterne at de håper funnene i studien kan være med på løfte frem diskusjoner omkring hvordan institusjonene jobber for at studentene skal tilegne seg relevant kunnskap og ferdighet, og ikke minst hvordan koblingen mellom teori og praksis synliggjøres i plandokumentene og belyse viktigheten av denne koblingen.

Skille og Moen (2021) argumenterer for at idretten tradisjonelt sett har vært storebroren i forholdet mellom den organiserte idretten og kroppsøving. De påstår at det virker som at det er en løsrivelsesprosess på gang i kroppsøvfingsfeltet. I studien betrakter forfatterne, med utgangspunkt i begrepet til Bourdieu, organisert og frivillig idrett og kroppsøving som to felt. Det Skille og Moen (2021) forsøker å svare på er hvordan kroppsøving og idrett kan forstås som overlappende og særegne felt. For å svare på dette har forskerne analysert de to siste styringsdokumentene på hvert felt: læreplanen i kroppsøving fra 2015 og 2020, og idrettspolitiske dokumenter fra 2015 og 2019. Hovedfunnene i analysen er at det historiske forholdet der idretten er den dominerende delen, fortsatt er identifiserbar i styringsdokumentene til kroppsøving (Skille & Moen, 2021). Overlappingen mellom feltene kan ifølge forfatterne forklare av flere og gjensidig avhengige årsaker: at mange av de samme aktørene opererer på begge feltene – idrettsutøvere er kroppsøvfingslærere, og idrettsutøvere er lærerutdannere. I tillegg, poengterer Skille og Moen (2021) at etableringen av fysisk aktivitet og helse er initiert av personer med makt innen idretten, og på den måten har det vært en form for doxa at fysisk aktivitet og helse i stor grad har lignet på idrett. Likevel, identifiserte de en frigjøringsprosess innen kroppsøvfingsfaget, og det er at det er formuleringer i styringsdokumenter støttet av annen forskning, som indikerer heterodoksiske diskusjoner innenfor kroppsøvfingsfeltet som fører til endring.

3.0 Teori

I følgende kapittel presenterer vi Pierre Bourdieu og de teoretiske begrepene han har utviklet. Begrepene vi anvender i denne oppgaven er kulturell- og symbolsk kapital, habitus, felt og doxa. Videre anser vi Bourdieu sine begreper som relevante for vår studie, ettersom de er aktuelle i å forklare hvorfor fremtidige studenter innehar en gitt erfaringsbakgrunn. Derfor er begrepene hans sentrale i menneskenes sosialiseringssprosess. Bourdieus begreper har hatt betydning for vår forståelse av egen erfaringsbakgrunn, derfor er det spesielt interessant å anvende de.

3.1 Pierre Bourdieus begreper

Pierre Bourdieu var en fransk sosiolog, antropolog og filosof som har hatt innflytelse på en rekke andre fagområder. Hans arbeid bygger på Emile Durkheim, Edmund Husserl, Karl Marx og Max Weber, for å nevne noen. Bourdieus teorier kan brukes som analytiske verktøy av forskere og studenter som ønsker å forstå hvorfor kroppsøvfingsfaget er slik det er, og om det er noe som bør endres. Videre kan en anvende hans teorier for å forstå hvordan individer formes av samfunnet de lever i (Hunter et al., 2015).

Moens (2011) undersøkelse har vist at kroppsøvfingslærere ofte underviser i aktiviteter som de har personlig interesse for. I tillegg, har det vist seg at studenter som begynner på utdanningen som kroppsøvfingslærer, er påvirket av deres tidligere erfaringer med kroppsøvfingsfaget som elev. Dermed, vil vi ta utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet til Pierre Bourdieu. Hans teorier bør ses på som verktøy for å forstå handlinger og strategier for den sosiale konteksten mennesket befinner seg i. Begrepene vi mener er relevante er hovedsakelig kapital, felt, habitus og doxa. Vi vil anvende disse begrepene som analyseverktøy for å forklare hvorfor kroppsøvfingsstudenters erfaringsbakgrunn kan føre til ulike oppfatninger av kroppsøvfingsfaget. Nedenfor følger en oversikt over hvordan vi tolker betydningene av disse begrepene.

3.2 Kapital

Bourdieu's kapitalbegrep er nyttig dersom man er interessert i å studere hvorfor ferdigheter innenfor en utdanning vektlegges på bekostning av andre, og hvorfor enkelte ferdigheter verdsettes høyere enn andre (Larsson, 2009). Bourdieu mener at det finnes flere ulike former for

kapital, som økonomisk, sosial, kulturell og symbolsk kapital. I tillegg, mente han at alle former for kapital kan ses på som en symbolsk verdi og fungere som kapital dersom den erkjennes som verdifull (Broady, 1991). Alle former for kapital har en form for symbolske og materielle eiendeler som bestemmer innehaverens posisjon i feltet. Det er derimot ikke alle aktiviteter som er likt vektet i kroppsøvningsundervisningen. Moen, Westlie, Bjørke og Bratlid (2018) viser til at moderne aktiviteter og dans er aktiviteter som er mer eller mindre fraværende i kroppsøvningsfaget. Dersom en tar utgangspunkt i kapitalbegrepet kan det føre til at elever som driver aktivt med moderne aktiviteter eller dans ikke har like god uttelling som andres kroppslige kapital.

3.2.1 Kulturell kapital

Kulturell kapital omhandler hvilken utdanning og kompetanse en person innehar, mens sosial kapital handler om familierelasjoner, nettverk og forbindelser (Wilken, 2008). Begrepet dukket først opp da forskningen om en teoretisk hypotese var under arbeid. Dette gjorde det mulig å forklare ulikhet i skolerestulter for barn som var fra ulike sosiale klasser ved å relatere akademisk suksess. Det handler om hvordan et barn kunne dra fordel av om foreldrene hadde høyere klassestatus, og hvordan denne kulturelle kapitalen var fordelt ulikt i forhold til hvilken sosial klasse en tilhører (Bourdieu, 2006). Kulturell kapital kan deles inn i tre former; *den kroppsliggjorte, den objektiverte og institusjonaliserte tilstand*. Med henblikk til vår oppgave vil den kroppsliggjorte og institusjonaliserte tilstanden være den mest relevante formen for kulturell kapital. Kort nevnt handler den objektiverte tilstanden om kulturelle goder som bilder, bøker, oppslagsverk og instrumenter (Bourdieu, 2006), og dette appellerer mindre til vår problemstilling.

Den *kroppsliggjorte* kapitalen viser til at all kulturell kapital i dens “grunnleggende tilstand er knyttet til kroppen og forutsetter kroppsliggjøring” (Bourdieu, 2006, s. 9-10). Dersom en skal opparbeide seg kulturell kapital i den kroppsliggjorte tilstand, forutsetter en prosess som krever personlig investering av selve aktøren. Eksempelvis legger Bourdieu frem at en muskuløs- og solbrun kropp krever strukturert arbeid over lengre tid av aktøren selv (Bourdieu, 2006; Bourdieu, 1986). Økonomisk kapital kan mer eller mindre overføres direkte til en aktiv, i motsetning vil den kroppslige kapitalen være avhengig av at aktøren selv ønsker det og arbeider

for å oppnå det. Samtidig, vil overføringen av den kroppsliggjorte kapitalen være relativt usynlig og lite merkbar. Kapitalen kan veksles om til symbolsk kapital, ettersom det anerkjennes i større grad og vil sørge for at aktøren vil oppleve større kompetanse, som igjen resulterer i større makt (Bourdieu, 2006; Bourdieu, 1986). Kroppsøvningsfaget er preget av idrettsaktiviteter og grunn trening. En konsekvens at fagets egenart er at elever som driver med idrett på fritiden vil ende opp som fagets “vinnere”, fordi deres fysiske kapital er høyere i form av erfaringer (Moen et al., 2018). Bourdieu ser på den kroppsliggjorte kapitalen som arvelig, altså at foreldre kan overføre denne kapitalen til sitt barn (Bourdieu, 2006; Bourdieu, 1986). Det vil si at foreldre som har vært aktive overfører deres kroppslige kapital videre til neste generasjon.

3.2.2 Symbolsk kapital

Symbolsk kapital handler om hva som anerkjennes og som gis verdi innenfor et felt. For eksempel kan gode økonomiske vilkår tilføre en person symbolsk kapital (Bourdieu, 1990). Hvilke kvaliteter eller ressurser som gis symbolsk verdi innenfor et felt, avhenger av hva det spesifikke feltet “er på utkikk” etter (Redelius et al., 2009). Med andre ord, vil den symbolske kapitalen handle om hvordan aktøren utnytter de andre kapitalformene til å oppnå ulike former for verdi innenfor feltet (Wilken, 2008). Eksempelvis, vil en elev med foreldre som har høy utdanning og økonomisk status kunne veksle det om til symbolsk kapital, da gode sosio-økonomiske forhold ofte fører til bedre prestasjoner i skolen (Wilken, 2008). Dersom foreldrene til aktøren har vært aktive gjennom livet og drevet med en idrett, vil det kunne reproduseres og overføres til neste generasjon.

Fysisk evne og idrettskompetanse kan være en form for symbolsk kapital i kroppsøvningsundervisning, fordi ved å levere dyktige prestasjoner i en eller flere idretter kan føre til at en elev oppnår høyere status i faget (Ekberg, 2005). Men, det må være et marked hvor kapitalen er etterspurt, og det som anses som en eiendel i en sammenheng kan være ineffektivt i en annen. Det vil si at det som anses som symbolsk kapital i en sammenheng, trenger ikke anses som symbolsk kapital i en annen (Ekberg, 2005). Ettersom kroppsøvningsfeltet i stor grad er preget av idrettsfeltet (Skille & Moen, 2021), vil elever som deltar på ballidretter utenom kroppsøvningsfaget kunne gis høyere verdi (Redelius et al., 2009).

3.3 Habitus

Det kan være ulike grunner til at en person ønsker å utdanne seg som kroppsøvlingslærer. I vår studie vil begrepet habitus, som kan sies å forklare hvordan sosialiseringprosessen former menneskets interaksjoner i den sosiale verden, være sentralt (Bourdieu, 1990). “Samtidig som våre kropper eksisterer i den sosiale verden, eksisterer også den sosiale verden i kroppene våre i form av vår habitus, som vil forme handlingene vi utfører” (Larsson, 2009, s. 50). Habitus kan forklares som et produkt av historien, som betyr at handlingene til et menneske vil formes av dets erfaringer og interaksjoner mellom individ og omgivelser (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1990). Habitus bestemmer hvordan mennesker handler, tenker, oppfatter og verdsetter ulike sosiale sammenhenger. Med andre ord, vil den sosiale virkeligheten et menneske lever i, konstruere dens habitus. Derfor vil personer utvikle ulik habitus, ettersom det sosiale nettverket deres påvirker habitus på ulike måter. “Det kan sammenlignes med et indre kompass som styrer våre handlinger basert på de mulighetene som er tilgjengelige” (Larsson, 2009, s. 50). Ifølge Bourdieu er kroppen en lagringsplass for historien, som betyr at vi produserer og reproducerer sosiale verdier som var utbredt også under oppveksten til forrige generasjon (Larsson, 2009).

En persons habitus kan ikke bare endres uten videre, ettersom den er kjernen i menneskers identitet og gir dem personlighet. Derfor vil det fysisk sett være umulig å bli noen andre, men likevel mener Bourdieu at det er mulig å endre habitus over tid (Wilken, 2008). I tillegg, påpeker Aakvaag (2008) at det ikke vil være mulig å tenke seg til en endring, på grunn av at habitus er bestemmende for en persons oppfatning av virkeligheten, og derfor vil det være utfordrende å tenke utenfor egen habitus. Fra læreplanen i 2015 finner en at lagidretter og individuelle idretter ble benyttet, mens i 2020-læreplanen brukes i stedet fellesbetegnelsen ‘idrettsaktiviteter’. Dermed kan det se ut til de forsøker å tone ned idrettsaktivitetene som tidligere har hatt stor påvirkning på undervisningen (Skille & Moen, 2021). Denne endringen fører til at idrettsaktiviteter ikke skal ha en like stor plass i kroppsøvlingsundervisningen, som den har hatt til nå. Videre kan det føre til en endring i kroppsøvlingsstudenters erfaringer med kroppsøvlingsfaget, og dermed kan det føre til at studenter innehar en annen habitus enn den vi ser i dag. Samtidig, mener Moen at utdanningen har liten påvirkning på studentenes allerede etablerte meninger om kroppsøvlingsfaget som fremtidige lærere (Moen, 2011).

3.4 Felt

Bourdieu forklarer at et felt eksisterer når en avgrenset gruppe mennesker og institusjoner konkurrer om makt og prestisje når dem har et felles mål (Broady, 1991; Hunter et al., 2015). Med andre ord, handler det om at personer eller institusjoner er engasjert i kampen om å oppnå makt og prestisje innenfor et felt (Bourdieu, 1993). For at individer skal besitte makt eller ikke, er deres kapital innenfor det spesifikke feltet sentral. Eksempelvis, vil idrettens tunge innslag i kroppsøvningsundervisningen ha påvirkningskraft på kroppsøvningsfeltet (Moen et al., 2018). Det betyr at dersom en person driver aktivt med en idrett på fritiden, vil denne eleven ha høyere kapital i undervisningen, enn elever som driver med alternative aktiviteter som dans (Skille & Moen, 2021). Idretts- og kroppsøvningsfeltet er spesifikke og relativt autonome virksomhetsområder, likevel vil de påvirkes av hverandre (Skille & Moen, 2021). Derfor vil individer konkurrere innenfor et felt om å lykkes eller oppnå makt i det aktuelle feltet, og dersom individer innehar mye kapital som er verdifull i feltet tilegnes mer makt. Idrettens dominans kan virke doksisk, som vil si at det er individene med en gitt habitus som dominerer innenfor idretts- og kroppsøvningsfeltet. Dette har ført til at kroppsøvningsfeltet er mer preget av idrettsfeltet, enn motsatt (Skille & Moen, 2021). Dersom feltene skal overleve, forutsetter det at individene har en felles formening om hva som gir verdi i feltet (Bourdieu, 1990). På bakgrunn av at kroppsøvningsfaget er tungt påvirket av idrettsfeltet, vil kroppsøvningsstudentenes erfaringsbakgrunn være preget av mye idrettsaktiviteter fra egen deltakelse i undervisning. Det kan føre til at de tenker idrettsaktiviteter er normen for undervisning, og at det slik kan virke doksisk. Det vil si, etablerte felt vil preges av doxa (Skille & Moen, 2021), som eksemplifisert over. Ved å se på samfunnet som flere overlappende felt, kan det gjøre det enklere å forstå kampene om makt mellom individer og grupper (Hunter et al., 2015).

3.5 Doxa

Lærerutdanningen og kroppsøvningslærerutdanningen har vært gjennom ganske store endringer de siste årene, fra fire- til femårs utdannelse og ny læreplan fra 2020. Tradisjoner, normer og verdier har utviklet seg gjennom årene, og ser ut til å være festet fast i utdanningen (Larsson, 2009). Med andre ord, kan det sies at noen undervisningsmetoder eller noe innhold er “gått ut på dato”. En forutsetning for endringer innenfor et felt er at personer stiller spørsmål og er kritiske

til den samlede oppfatningen (Bourdieu, 1977; Larsson, 2009). Bourdieu mener at det innenfor feltene er to ulike grupper, hvor du enten er ortodoks eller heterodoks. De ortodokse er personene som ønsker å bevare doxaen, og skal den endres må de heterodokse utfordre de ortodokses tolkning (Larsson, 2009). Det kan altså være vanskelig å gå bort fra allerede etablerte praksiser, spesielt dersom store deler av aktørene i feltet er fornøyde. Med mindre noen stiller seg kritiske og starter å stille spørsmål til praksisen vil det i stor grad fortsette slik det alltid har vært, fordi det “fungerer”. Bourdieu har forsket på dette, og utviklet begrepet ‘doxa’ som er en sentral del av hans teori om hvordan makt og kulturelle normer reproduseres i samfunnet. Det refererer til den kulturelle konsensus som eksisterer i samfunnet, og som gir retning for hva som anses som den “riktige” praksis. Doxa er en form for et kulturelt hegemoni der den dominerende kulturelle konsensusen regnes som naturlig eller noe som er selvskrevet. Med andre ord, er det en slags tatt for gitt antakelse om hva som er normen innenfor et felt (Bourdieu, 1977).

Gjennom opprettelsen og videreføringen av doxa er dominerende grupper i stand til å forme og kontrollere oppfatningene til individer og grupper, og forsterke deres egen sosiale og økonomiske posisjon (Bourdieu, 1977). Det er imidlertid viktig å påpeke at doxa ikke er noe som er evig stabilt, som vil bety at doxa kan omformes. Det er flere personer i feltet som ønsker å bevare doxaen, og dersom det skal endres må doxaen utfordres. For å skape en endring må det synliggjøres og stilles spørsmål ved doxaen (Larsson, 2009). Eksempelvis vil et tungt innslag av idretter i kroppsøvningsundervisningen virke doksisk, og en stiller ikke spørsmål ved det. Dersom noen begynner å stille spørsmål, eller utfordre den bestående praksisen (jf. nedtoningen av idrett i ny læreplan), kan dette skape faglige uenigheter i feltet. Skille og Moen (2021) viser til tidligere forskning hvor det er konkrete indikasjoner på at kroppsøvningsfeltet forsøker å løsrive seg fra det historiske rotfestet en tidligere har hatt til idrettsfeltet. De viser til at det fjernes elementer fra idrett, eller at det nedtones gjennom en doksisk prosess om hva kroppsøving skal være innen sitt spesifikke felt. Ved hjelp av begrepet ‘doxa’ kan vi altså identifisere en diskusjon mellom heterodokse og ortodokse (Skille & Moen, 2021).

4.0 Metode

I dette kapittelet vil vi redegjøre for hvilken vitenskapelig metode vi har anvendt i masteroppgaven. Vi begynner med å forklare hva og hvorfor en kvalitativ tilnærming er mest hensiktsmessig til vår oppgave. Deretter vil vi synliggjøre vår posisjonering og forståelse av feltet vi undersøker. Videre ser vi på prosedyren for gjennomføring, og hvordan vi rekrutterte informantene. Avslutningsvis presenterer vi den tematiske analysen vi anvendte for å analysere materialet hentet fra intervjuene.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

For å besvare vår problemstilling har vi valgt å bruke kvalitativt forskningsintervju. Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonene sin side, og metoden fokuserer på mening og innhold fremfor bredde og omfang, slik en kvantitativ studie gjør (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 21). Metoden brukes til å samle inn data ved å stille åpne spørsmål til personer eller grupper for å få deres perspektiv og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2012). På bakgrunn av at vi ønsker å konstruere opplysninger om informantenes erfaringer, opplevelser og forventninger, og gå mer i dybden på den enkelte, anser vi den kvalitative metoden som den mest egnede metoden.

Metoden kvalitativt forskningsintervju bidrar til å produsere kunnskap om deltakernes ståsted, oppfatninger og erfaringer (Kvale & Brinkmann, 2018). For å skape et bilde av hvem studenten som starter på kroppsøvlingslærerutdanningen er, anså vi intervju som den best egnede metoden for å innhente tilstrekkelig informasjon å forske på. Metoden gir oss som forskere mulighet til å være deltakende i prosessen, og det gir oss mulighet til å produsere detaljert og dyptgående informasjon om emnet vi forsker på. Intervjuene som gjennomføres i en kvalitativ studie kan være strukturerte, semi-strukturerte eller ustrukturerte. Strukturerte intervjuer har gjerne faste spørsmål og kriterier for å svare, mens ustrukturerte intervjuer gir mer frihet til informantene i sine svar. Vi valgte derfor semi-strukturerte intervjuer, der vi stiller deltakerne en rekke faste spørsmål, men med mulighet for oppfølgingsspørsmål og inngående spørsmål som oppfordrer informanten til å utdype svar ytterligere (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.2 Forskningsteoretisk posisjonering

Vår forskningsteoretiske posisjonering befinner seg innenfor sosialkonstruktivismen, da prosjektet vårt har et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Dette ståstedet viser til en forståelse av verden som sosialt konstruert (Mertens, 2019). Med andre ord, så betrakter ståstedet menneskets virkelighetsforståelse som kontinuerlig formet av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og til hvem de kommuniserer med. En konstruktivistisk tilnærming tar utgangspunkt i at det er umulig å skille mellom objektet som studeres og den som studerer. Synet blir i moderne vitenskapsteori kalt konstruktivisme nettopp fordi vi ikke nødvendigvis ser objektet slik de faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 49). Derfor vil vi gjennom en rekke intervjuer forsøke å forstå om, og på hvilken måte førsteårsstudentenes erfaringsbakgrunn med bevegelsesaktiviteter ser ut til å påvirke møtet med kroppsøvingslærerutdanningen. En slik tilnærming vil være logisk for vår studie ettersom vi ønsker å finne ut studentenes oppfatning av virkeligheten (Postholm & Jakobsen, 2018).

4.3 Vår forforståelse

Forforståelse handler om å vise leseren hvem forskeren er gjennom å si noe om hva du som forsker tar med deg av antakelser og kunnskap om feltet som skal undersøkes (Dalen, 2004). Når vi som forskere går inn i det feltet vi ønsker å undersøke, bringer vi naturligvis med våre egne konstruerte oppfatninger som danner vår forforståelse. Som snart ferdigutdannede kroppsøvingslærere er vår forforståelse preget av erfaringer og kunnskap om hvem det er som er den “typiske” kroppsøvingslæreren. Vi har gjennom utdanningen møtt medstudenter med relativt like erfaringsbakgrunner i kroppsøving. I innledningskapittelet viste vi til forskning som aktualiserer at studentenes erfaringsbakgrunn vil ha stor påvirkning for deres pedagogiske praksis, og at studentene som verdsetter kroppsøving ofte velger dette i eget utdanningsløp. Med bakgrunn i den litteraturen vi har lest vil vår antakelse være at førsteårsstudenters erfaringsbakgrunn i vår undersøkelse kan/vil ha en del likheter med de funn som presenteres i forskningslitteraturen.

Før vi startet med intervjuene hadde vi derfor noen antakelser; at de studentene som velger kroppsøving som fag på lærerutdanningen liker faget selv, og de liker å være i fysisk aktivitet. Vi hadde også en felles forventning om at de fleste vi intervjuer, også har deltatt i ballidrett, spesielt

fotball eller håndball. Denne tanken tror vi kommer av to grunner. Først, at i vår egen kroppsøvingssklasse på universitetet finnes det nesten utelukkende studenter med ballidrettsbakgrunn. Av egen erfaring i kroppsøving fra ungdomsskolen og videregående er vi vant til en kroppsøving med mye fokus på ball, og da spesielt de store idrettene som håndball og fotball. Å være åpen om vår forforståelse om temaet ser vi som viktig å presentere for leser da denne vil få betydning for vår tolkning av materialet og de funn vi presenterer. Vår tanke er at de syv studentene vi har intervjuet kan bidra til å skape et bilde av hvilken erfaringsbakgrunn de har med bevegelsesaktiviteter, og om dette stemmer med våre hypoteser og forskningen vi presenterer. Vi ønsker også at studentene informerer om hvordan de opplevde møtet med utdanningen og om det er slik de trodde. Dette er interessant for oss nettopp fordi vi i store deler av oppgaven presenterer forskning som forteller oss at vi har behov for lærere som utfordrer doxa for å skape endring i faget, slik den nye læreplanen 2020 utelukkende forsøker å gjøre.

4.4 Prosedyre for gjennomføring

I dette kapittelet presenterer vi prosessen før intervjuene ble avholdt til transkripsjon og bearbeidelse av kvalitativ data.

4.4.1 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget av våre informanter er hentet fra studentene som går førsteåret på grunnskolelærerutdanningen ved UiA med kroppsøving som fag. I forkant av intervjuene var vi innom klasser for å presentere masteroppgaven vår i håp om at noen av studentene ville melde seg som deltaker i vår forskning. Det lykkes vi med, og vi samlet inn syv informanter. Vi så for oss et utvalg på ca. 6-8 informanter. Kvale & Brinkmann (2018) estimerer og gir en pekepinn på et antall mellom +/- 10-15 personer til en kvalitativ studie, men det finnes imidlertid ikke noe fasit på hvor mange personer det er nødvendig å intervjuer. Forskningsprosjektet vårt er en 30 studiepoengs masteroppgave, og med dette tatt til vurdering, ønsket vi å operere med et mindre utvalg av personer vi kunne gå i dybden hos. Av informantene som har deltatt i vår forskning er det tre gutter, fire jenter hvor henholdsvis tre av studentene går 1-7 trinn, og resterende fire går 5-10 trinn. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av perioden desember 2022 til januar 2023.

4.4.2 Oversikt over deltakere (oppgitt med pseudonymer)

Navn	Alder	Kjønn	Klasstrinn (1-7/5-10)
Intervju 1 – Rebecca	20 år	Kvinne	5-10
Intervju 2 – Ingrid	21 år	Kvinne	1-7
Intervju 3 – Emma	22 år	Kvinne	1-7
Intervju 4 – Synne	21 år	Kvinne	1-7
Intervju 5 – Nicklas	19 år	Mann	5-10
Intervju 6 – Johann	20 år	Mann	5-10
Intervju 7 – Benjamin	23 år	Mann	5-10

4.4.3 Intervjuguide og semistrukturerte intervju

Dalen (2004) presiserer at det er vanlig å bruke intervjuguide i semi-strukturerte intervju. Vi valgte derfor å benytte oss av en intervjuguide for å sikre at vi fikk den informasjonen som er relevant for oss i forskningen. Spørsmålene i en intervjuguide skal være utformet for å besvare problemstillingen med tilhørende forskningsspørsmål (Postholm & Jacobsen, 2018).

Spørsmålene utarbeidet vi selv og i samarbeid med veileder for å kvalitetssikre at vi spør om det vi ønsker å få svar på. Intervjuguiden vår består i hovedsak av fire tema: personlige opplysninger, tidligere erfaring med idrett/bevegelse, tanker om kroppsøvfingsfaget og forventninger til kroppsøvingslærerutdanningen.

Vi ønsket at intervjuene skulle ha preg av en åpen, tilnærmet normal samtale mellom oss som forskere og førsteårsstudentene. Derfor gjennomførte vi semistrukturerte, individuelle dybdeintervju. Semistrukturert intervju er intervju hvor vi som forskere leder samtalen mellom informant og oss (Andersen, 2020). Et slikt intervju gjennomføres ved hjelp av en utarbeidet intervjuguide som har oversikt over de temaene vi skal igjennom i løpet av intervjuet.

Semistrukturert intervju ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som profesjonelt intervju et formål. Det vil si at det er verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale (Kvale & Brinkmann, 2018, 2. 46). I etterkant av intervjuene var vi tilfreds med vårt valg av metode. Vi opplevde at intervjuene i stor grad var preget av en åpen samtale hvor deltaker blir ledet av våre spørsmål, men også snakker fritt om sine erfaringer, meninger og opplevelser. Vi

erfarte viktigheten av en intervjuguide og måten den gjorde det enkelt for oss å holde oss til tema, men samtidig ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av hva informanten svarer.

4.4.4 Pilotintervju

Før vi satte i gang med intervjuprosessen gjennomførte vi et pilotintervju med en medstudent, slik Dalen (2004) anbefaler. Dette gjorde at vi fikk muligheten til å teste intervjuguiden og sikre at spørsmålene vi skulle stille var forståelige, beregne omtrent hvor lang tid studentene måtte sette av til intervjuet, og vi fikk teste oss selv i rollen som intervjuere. I etterkant av pilotintervjuet ga medstudenten oss tilbakemelding på hvordan hen opplevde intervjusituasjonen og om spørsmålene kunne vært stilt eller formulert annerledes. Vi valgte å legge til et oppfølgingsspørsmål etter denne tilbakemeldingen. Studenten vi gjennomførte intervjuet med var en 5. års student som av naturlige grunner svarte litt mer og kanskje annerledes enn de vi i utgangspunktet skulle intervjuer. Vi fikk fortsatt en god opplevelse og følte at vi fikk testet spørsmålene godt, og trolig bedre enn om vi hadde intervjuet en førsteårsstudent som kanskje ikke ville gitt de samme, konstruktive tilbakemeldingene. Ellers opplevde både medstudenten og vi at intervjuguiden fungerte godt og hadde lite behov for justeringer.

4.4.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i grupperom på Universitet i Agder og vi estimerte ca. 30 minutter per intervju, noe vi i ettertid ser at varierte. Intervjuet av kortest varighet var på 14 minutter og intervjuet av lengst varighet var på 32 minutter. Tidsvariasjonen gikk i stor grad ut på hvor mye hver enkelt student valgte å utdype på de ulike spørsmålene. Der noen valgte å utdype og hadde mer narrative innganger til spørsmålene, mens andre svarte mer kort og konsist. Tidligere i dette kapittelet kom det frem at alle intervjuene ble gjennomført i løpet av perioden desember 2022 til januar 2023. Det var ønskelig fra vår side å gjennomføre alle intervjuene i desember 2022, men da denne perioden var eksamensperiode for de respektive studentene, var det av praktiske grunner to av intervjuene vi ikke rakk å gjennomføre før i starten av januar 2023.

4.4.6 Transkripsjon og bearbeidelse av kvalitative data

Alle de sju intervjuene vi gjennomførte ble tatt opp ved hjelp av en diktafon som vi lånte på biblioteket ved Universitetet i Agder. Fordelen med å bruke en båndopptaker er at det gir oss muligheten til å engasjere oss mer i den uformelle samtalen, da det frigjør oss for mye arbeid i å skrive ned det som blir sagt. Vi som intervjuere kan da konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk. Ordbruk, tonefall, pauser og lignende blir registeret, slik at man igjen og igjen kan gå tilbake og lytte (Kvale & Brinkmann, 2012, s. 187). Vi var fra starten av bestemt på å transkribere halvparten av intervjuene hver, og vi hadde bestemt oss for at vi ikke ville legge vekt på å transkribere ordrett det som ble sagt med småord som “ehh...” eller ”hmm...”. Pauser og intonasjon tok vi heller ikke særlig hensyn til i transkriberingen vår. Dette gjorde at vi begge opplevde transkriberingsprosessen enkel og grei, selv om vi hadde sett for oss at det skulle være en mer omfattende jobb. Transkriberingen var en fin måte å få oversikt over materialet på. Vi forsøkte også hele veien å markere eventuelle “nyttige” funn i fet skrift, slik at der var lettere å finne igjen i analyseprosessen.

4.5 Analyse

I vårt forskningsprosjekt anvender vi tematisk analyse for å analysere materialet fra intervjuene. Dette er en prosedyre Braun og Clarke (2006) utviklet. Formålet med en tematisk analyse er å forstå hva som kjennetegner materialet og hva som gir det mening, og identifisere eventuelle mønstre eller tendenser som kan være av interesse (Braun & Clarke, 2006). Når en som forsker gjennomfører en kvalitativ forskning, slik vi gjør, er tematisk analyse et særdeles effektivt analyseverktøy ettersom den er godt egnet for flere former for kvalitativ metode (Braun & Clarke, 2006, s. 78). Fra et konstruksjonistisk perspektiv blir mening og opplevelse sosialt produsert og reproduert, i stedet for å være iboende i individer (Braun & Clarke, 2006, s. 85). Derfor vil tematisk analyse være relevant i vår oppgave, ettersom vi ønsker å finne nettopp de sosialt produserte og reproduerte meningene som våre informanter innehar.

4.5.1 Stegene i en tematisk analyse

Braun og Clarke (2006) mener at analyseprosessen starter når analytikeren starter å identifisere, og se etter meningsmønstre bak informasjonen fra intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 86). Derfor vil tematisk analyse anvendes i transkripsjonsarbeidet. I tillegg, påpeker de at det er avgjørende at temaene vi identifiserer kan relateres til problemstillingen og forskningsspørsmål (Braun & Clarke, 2006). Videre har Braun og Clarke (2006) utviklet seks steg i de tematiske analysen, og gjennom rekursjon beveger forskeren seg frem og tilbake mellom fasene i løpet av arbeidet. I de neste avsnittene går vi igjennom disse stegene i analysen og viser hvordan vi gjennomførte den tematiske analyse ved hjelp av disse.

Fase 1 i en tematisk analyse handler om å bli kjent med materialet gjennom flere lesninger, som danner grunnlaget for prosjektet. Først leser forskeren materialet for å få en generell forståelse av innholdet, og deretter markere eller notere ned elementer som viser å være interessante eller relevante for forskningen. Dette arbeidet starter som sagt i transkripsjonsprosessen. Lesningen er verdifull da det er i denne fasen du blir kjent med materialet du skal arbeide videre med. I denne fasen tok vi for oss materialet i hvert transkriberte intervju og gjorde oss kjent med innholdet, markerte ut det som virket interessant og relevant. Som nevnt tidligere, transkriberte vi halvparten av intervjuene hver, men i fase 1 av analysen gikk vi igjennom alle intervjuene hver for oss, noterte og markerte ned relevant data. Etter vi hadde gjort dette hver for oss, satte vi oss ned sammen og delte funn og tanker slik at det ble en felles prosess. En av grunnene til at vi valgte å gjøre det slik, var for å forsikre oss om at ingen data blir utelukket, da vi både fikk mulighet til å gå igjennom materiale under to, fire og seks øyne. For oss var dette en kvalitetssikring.

Fase 2 i analysen er kodefase. Her er formålet å fremheve og sette ord på viktige poenger i datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Her gjorde vi først en grundig koding av relevante og potensielt relevante data. Disse kodene identifiserer trekk ved dataene som virker interessant for analytikeren, og refererer til det mest grunnleggende elementet av rådataen eller informasjonen som kan vurderes på en meningsfull måte angående fenomenet du forsker på. I denne fasen tok vi for oss alt fra intervjuene som virket relevant og interessant for vår forskning, og organiserte kodene på tvers av de transkriberte intervjuene, slik Braun og Clarke (2006) forklarer. Da vi

startet kodingen i fase to endte vi opp med åtte koder, og eksempelvis var noen av kodene slik: “aktivitets/idrettsbakgrunn, “skoleprestasjoner”, “forventninger til utdanningen” og “erfaringer fra kroppsøving i skolen”.

Da vi ikke lengre identifiserte nye koder, gikk vi over til **fase 3**. Denne fasen starter når all data er kodet og sammenstilt. Det er denne fasen som refokuserer analysen. Her skal de ulike kodene fra fase 2 bli slått sammen til mulige temaer. I hovedsak startet vi å analysere kodene og vurdere hvordan disse kunne kombineres for å danne overordnede temaer. I fase 3 fant vi det nyttig å bruke visuelle representasjoner, slik Braun og Clarke råder, da dette kan hjelpe til å få en bedre oversikt. Vi benyttet oss av fargekoder, da dette gjorde det enklest å se hvilke koder som kunne samles sammen under samme tema (Braun & Clarke, 2006).

Deretter videreutviklet vi temaene fra forrige fase, og vi beveger oss over i **fase 4**. Det er i denne fasen du har utviklet et sett med temaer, hvor du nå skal fordele temaene. Her er formålet å luke ut temaer som ikke direkte kan knyttes til eller støtter opp om problemstillingen i studien. I denne fasen blir det tydelig at noen tema egentlig ikke er tema (for eksempel, hvis det ikke er nok data til å støtte dem, eller at dataene er forskjellige), mens andre tema kan lappe over hverandre (for eksempel to tilsynelatende atskilte temaer, kan utgjøre ett tema). Data som er innenfor tema bør henge sammen og være meningsfulle, samtidig som det bør være klare og identifiserbare skiller mellom temaene i denne fasen. Etter vi hadde vurdert og analysert kodene og hvordan disse kunne henge sammen, utviklet vi ulike tema. Etter en del arbeid med denne fasen, ble vi til slutt fornøyde med hvordan kodene passet inn i de utviklede temaene. Hvert tema representerer data som henger sammen, og temaene vi endte opp med er navngitt etter forskjellige utsagn ifra intervjuene, som fører oss over i fase 5.

Fase 5 handler om å definere og navngi temaene. Denne fasen starter når du er fornøyd med det tematiske kartet av datamateriale. På dette tidspunktet i analysen skal du definere og videre redefinere temaene i analysen, og analysere denne dataen (Braun & Clarke, 2006). Hvert tema representerer problemstillingen vår, og skal være en belysning av det en spør om. På dette tidspunktet i analyseprosessen avgrenset og definerte vi temaene vi ville presentere for analysen, og analyserte dataene i dem. Ved å definere mener Braun og Clarke (2006) å identifisere essensen av hva hvert tema handler om, og bestemme hvilket aspekt av dataene hvert tema fanger. Braun og Clarke (2006) belyser også viktigheten av og ikke få et tema til å “gjøre for

mye” og være for mangfoldig eller komplekst. De fire hovedtemaene vi endte opp med illustreres som sagt igjennom sitater ifra informantene som vi anser som beskrivende for våre funn: “Kroppsøving har alltid vært mitt favorittfag”, “Jeg har spilt fotball hele livet”, “Jeg føler ikke det er nok fokus på det idrettslige på barneskolen” og “Hvorfor skal man ha dans, men ikke fotball?”. I denne fasen gjennomførte vi en detaljert analyse for hvert enkelt tema, slik at vi kunne sikre at hvert tema var presist og slagkraftig, og umiddelbart gir leseren en følelse av hva tema handler om. Braun og Clarke (2006) belyser viktigheten av at vi i slutten av denne fasen tydelig kan definere hva temaene våre er og hva de ikke er. Ved å teste dette prøvde vi å beskrive innholdet og omfanget i hvert tema i et par setninger hver.

Siste fase i analysen er **fase 6**, og det er fasen hvor vi produserer en vitenskapelig rapport av den endelige analysen som vi har gjennomført. Det å skrive en tematisk analyse for en forskningsoppgave er, ifølge Braun og Clarke (2006), å fortelle den kompliserte historien til dataene dine på en måte som overbeviser leseren om gyldigheten og verdien av analysen. Med andre ord, overbevise om at funnene har verdi. Den endelige analysen bør være kort og sammenfattet, ikke-repetitiv og interessant for historien dataene forteller (Braun & Clarke, 2006, s. 94). Fase 6 blir presentert under kapittelet “presentasjon av funn”. I denne delen har vi forsøkt å finne sammenhenger mellom temaer og funn, som gjør at rapporten kan identifiseres i sin helhet som et eller flere eksempler på problemet vi forsker på. Kapittelet er en analytisk fortelling som på en overbevisende måte forteller historien om dataene våre, og vi har forsøkt, i tråd med Braun og Clarke (2006), å argumentere i forhold til forskningsspørsmålet vårt.

4.6 Metodisk kvalitet

I dette prosjektet benytter vi oss av strategisk utvelgelse for å hente ut nødvendig informasjon slik at vi har muligheten til å få tilstrekkelig informasjon om førsteårsstudenter i kroppsøving. Derfor vil utvalget vårt bestå av førsteårsstudenter med kroppsøving som fag. Fordelen med å ha førsteårsstudenter som informanter er at intervjuobjektene gir en pålitelig informasjon og data i henhold til vår problemstilling, kontra andre- og tredjeårsstudenter. Menneskets hukommelse er ikke skapt for å lagre store mengder data, dermed transkriberer vi intervjuene i etterkant med nøyaktig gjengivelse av informantenes utsagn for å øke gyldigheten og troverdighetene på

informasjonen (Postholm & Jakobsen, 2018). Når vi transkriberer etter gjennomførte intervjuer, sitter tankene og refleksjonene ferskere i minnet.

4.6.1 Reliabilitet

I forskning er reliabilitet knyttet til troverdighet og pålitelighet. Det handler om at forskeren bør selv reflektere og beskrive om hun selv kan ha påvirket resultatet (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) anser formuleringen av spørsmål som avgjørende for hvilke svar man får. I tillegg, poengterer Postholm og Jakobsen (2018) at en bør være oppmerksom på egen subjektivitet og om innsamlingen av materialet ikke kun støtter egne antakelser. I oppgaven har vi være åpne om vår forforståelse og vi erkjenner at denne forforståelsen har påvirket måten vi har tolket materialet fra intervjuene. Vi forstår at formuleringen av spørsmål er avgjørende for hvilke svar man får og vi forstår konsekvensen av ledende spørsmål i det kvalitative intervjuet. Imidlertid mener Kvale og Brinkmann (2018) at ledende spørsmål kan bidra til å sikre at svarenes reliabilitet ved å bekrefte intervjuenes fortolkninger.

4.6.2 Validitet

Validitet, vil ifølge Kvale og Brinkmann (2018) være gjennomgående i mange faser i forskningsprosessen. Videre forklarer de at gyldigheten i en studie må ses i lys av tematisering, planlegging, intervjuprosessen, transkribering, analyse, validering og rapportering (Kvale & Brinkmann, 2018). For å kvalitetssikre vår studie har vi brukt de syv stadiene i våre kvalitative intervjuer. Vi vil forklare hvordan vi har håndtert denne prosessen de neste avsnittene.

Tematisering handler om å klargjøre hva forskningsprosjektet skal handle om, og definere og avgrense forskningsspørsmålet. Forskeren må reflektere over sine forventninger og antagelser om temaet (Kvale & Brinkmann, 2018). Teori og problemstilling vil være sentrale, og det må være en logisk tilknytning. Vår teoretiske bakgrunn vil prege vår tolkning av funn og diskusjon, slik at vi på best mulig måte kan svare på problemstillingen vår.

I neste fase handler det om hvordan forskeren planlegger hvordan intervjuet skal gjennomføres, for eksempel ved å bestemme seg for en passende metode for datainnsamling og å utvikle en

intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2018). Eksempelvis, brukte vi semistrukturerte intervjuer og vi utviklet en intervjuguide som vi testet før vi anvendte den på informantene.

Intervjufasen handler om hvordan forskeren forbereder seg til intervjuet ved å velge informanter, kontakte dem og avtale tid og sted for intervjuet. Forskeren kan også velge å informere informanten om formålet med intervjuet og om deres rettigheter som deltaker (Kvale & Brinkmann, 2018). I forkant av intervjuene hadde vi planlagt hvilke spørsmål vi skulle stille, men i tillegg stilte vi oppfølgingsspørsmål dersom vi så behov for det. Dette gjorde vi for å sikre at det informantene fortalte ga mening, samtidig som vi sørget for å kontrollere informasjonen som ble gitt (Kvale & Brinkmann, 2018).

Transkribering handler om hvordan vi overfører det språklige (muntlige) til skriftlig form på en gyldig og forsvarlig måte (Kvale & Brinkmann, 2018). Vi har tidligere forklart hvordan transkriberingen foregikk i kapittel 4.4.6.

I denne fasen analyserte vi transkripsjonene for å identifisere mønstre og temaet som er relevante for problemstillingen vår. I tillegg, handler det om fortolkningene våre er gyldige og logiske (Kvale & Brinkmann, 2018). Vi forsøkte å skille våre tolkninger fra informantenes tolkninger. Som et resultat av dette forklarer vi våre tolkninger av informantenes direkte uttalelser i kapittel 5.0.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2018), handler validering om å sikre at forskningsresultatene er pålitelige og gyldige gjennom systematiske og etterrettelige valideringsprosedyrer som tilpasses forskningsprosjektet og den konteksten dataene ble samlet inn. Underveis i prosjektet har vi vurdert om resultatene er gyldige eller ikke.

Rapportering omhandler at en reflekterer om en rapport gir en gyldig beskrivelse av funnene i en studie (Kvale & Brinkmann, 2018). For å være sikre på at vi har funnet alle relevante uttalelser for å svare på vår problemstilling, har vi gått gjennom materialet vårt flere ganger. Ved å gjøre det slik har vi sikret at all relevant informasjon har blitt inkludert i våre funn.

4.7 Ethiske overveielser

4.7.1 NSD og FEK – Ethiske godkjenninger

For å kunne gjennomføre en masteroppgave hvor det innebærer å utføre intervjuer, må prosjektet meldes inn til NSD (Postholm & Jakobsen, 2018, s. 252). Prosjektet vårt er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD), og NSD har gitt sin godkjenning. Informantene vi skaffet til forskningen deltok frivillig og alle var informert og innforståtte med at de til enhver tid kunne trekke seg, og at aktuelle personopplysninger og den innsamlede dataen vil bli slettet etter endt prosjekt. Vi har laget pseudonymer på alle informantene slik at informantene sikres anonymitet. Informantene måtte også skrive under på et samtykkeskjema i forkant av intervjuene. Vi informerte førsteårsstudentene på kroppsøving ved UiA muntlig om vårt prosjekt, og i tillegg fikk studentene som valgte å delta i prosjektet tilsendt et infoskriv som tydeliggjorde deres rettigheter i prosessen. I vår studie har det ikke blitt hentet ut sensitiv informasjon. Etter NSD ga sin godkjenning, sendte vi søknad til FEK (forskningsetisk komite).

4.7.2 Forskningsetiske prinsipper

Det er forskningsetiske retningslinjer som må følges når det skal forskes på og gjennomføres intervjuer på andre mennesker. Informert samtykke, krav til privatliv og krav til å bli korrekt gjengitt er blant annet noen av disse retningslinjene som må overholdes. Disse kravene er utformet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). Basert på Postholm og Jacobsens (2018) beskrivelse av retningslinjene, vil vi videre i dette kapitlet redegjøre for hvordan disse kravene ble ivaretatt i vår studie.

4.7.3 Informert samtykke

Informert samtykke går ut på at informantene får tilstrekkelig med informasjon om studiet og eventuelle fordeler og ulemper som kan oppstå ved deltakelse (Postholm & Jacobsen, 2018). Studentene som deltok i vår studie fikk tilsendt et informasjonsskriv hvor det står hva studien går ut på og hvilke rettigheter de har ved deltakelse. I informasjonsskrivet presenterer vi hvem vi er og formålet med prosjektet. Til tross for at informasjonsskrivet ble utformet veldig tidlig i forskningsprosessen, avviker det lite eller ingenting i henhold til det vi endte opp med å forske

på. Vi har hele tiden hatt som mål å forske på studenten som starter på kroppsøvingslærerutdanning, og dette kommer også tydelig frem i informasjonsskrivet helt i fra start. Informasjonsskrivet viser videre hva det innebærer for informantene å delta, og Postholm og Jacobsen (2018) presenterer frivilligheten som en sentral forutsetning for å drive forskningsarbeid. Dette innebærer at informantene kan trekke seg fra studien uten å oppgi grunn, og dersom dette hadde forekommet, sier det oss pliktig til å slette innsamlet informasjon fra den aktuelle informanten. I tillegg, inneholder informasjonsskrivet informasjon om informantenes personvern dersom de deltar. Rettighetene om personvern omhandler deltakernes rett til innsyn i personopplysninger og retten til å få rettet opp eller slettet eventuelle personopplysninger. I vår forskning stilles det lite krav til sensitive personopplysninger, og minimunkravet er navn og alder. Navn anonymiseres i oppgaven, og det vil på ingen måte være mulig å spore. Før selve intervjuet skrev samtlige deltakere under samtykkeerklæringen i informasjonsskrivet.

4.7.4 Privatliv og konfidensialitet

Postholm og Jacobsen (2018) presenterer videre at krav til privatliv menes at vi som forskere må nøye utarbeide spørsmål som skal stilles for å unngå å nærme seg privatsfæren til den enkelte deltaker (Postholm & Jacobsen, 2018). Personopplysningsloven beskytter blant annet individet fra å besvare det som i loven omtales som sensitive opplysninger, som religion, politisk ståsted og lignende (Personopplysningsloven, 2000, §28-8). Det vil heller ikke være mulig å spore eller identifisere informantene ut ifra funnene vi har gjort. Likevel ansees forskningen som konfidensiell, da det ikke kan garanteres at det ikke er mulig å spore tilbake informantene. For å sikre konfidensialitet har vi som tidligere nevnt laget pseudonymer til studentene som deltok. Intervjuene ble spilt inn med lydopptaker fra Universitetet i Agder og kun brukt på våres respektive, passord beskyttede datamaskiner. Så fort studien er ferdigstilt vil minnekortet vi tok i bruk under intervjuene bli destruert og opptakene vil bli slettet fra samtlige enheter. I tillegg, for å ytterligere sikre informantenes privatliv og anonymitet valgte vi å bruke “hen” i stedet for “hun” og “han”.

4.7.5 Korrekt gjengivelse

Postholm og Jacobsen (2018) presenterer kravet om korrekt gjengivelse som det siste kravet i de forskningsetiske retningslinjene. Dette innebærer at deltakerne har krav om å bli korrekt gjengitt, og hvor oppdiktet materiale og falske resultater ikke skal forekomme. Materialet fra intervjuene ble transkribert ord for ord, med unntak av småord som “ehh...” og “hmm...”. Dette sikrer at materialet ikke er blitt forfalsket og funnene vi presenterer kapittel XXX baserer seg derfor på direkte sitater og uttalelser fra studentene vi har intervjuet. Med tanke på at vi befinner oss i et fortolkningsparadigme vil likevel funnene basere seg på våre tolkninger og våre utvelgelser.

5.0 Prestasjon av funn

I følgende kapittel presenterer vi våre funn. Formålet med vår studie er å undersøke førsteårsstudenters erfaringer med bevegelsesaktiviteter, og hvordan de beskriver møtet med ny utdanning. Vi ser samtidig på hvordan studentenes erfaringer former deres tanker om kroppsøvingfaget. Temaene vi har identifisert er basert på analysen av intervjuene, og det er disse temaene som danner utgangspunktet for diskusjonskapittelet. I analysen endte vi opp med fire tema, og temaene er navngitt fra utsagn som er illustrerende for hva hvert tema handler om.

5.1 Tema 1: “Kroppsøving har alltid vært mitt favorittfag”

Dette temaet ser på studentenes erfaringer med bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingfaget fra barne-, ungdom- og videregående skole, og om det var noen aktiviteter som ble prioritert fremfor andre i undervisningen.

Samtlige av våre informanter fortalte at de trivdes på skolen og de opplevde det som et trygt sted å være. De trakk fram det sosiale ved å være på skolen som en viktig faktor for deres trivsel.

Flere av informantene mente at kroppsøving var et viktig fag for dem, og de så fram til den dagen de hadde kroppsøvingundervisning. Videre trekker informantene fram viktigheten kroppsøvingfaget har hatt for dem selv, og enkelte informanter fortalte at faget fungerte som et fristed for dem. Når det er sagt, så ser vi at flertallet har prestert bra også i teoretiske fag, men hvilket fag det dreier seg om varierer fra informant til informant. Informantene legger vekt på deres interesse som avgjørende for deres prestasjoner i faget, men flere peker også på hvordan

deres familiære forhold også kan være sentralt:

Kroppsøving presterte jeg bra i med tanke på at jeg likte å være aktiv, og jeg var veldig aktiv i fotballmiljøet, og jeg var generelt veldig interessert i trening. Matte også var et fag jeg gjorde det godt i, og jeg tror det er fordi jeg på et vis ble “født inn i det”, ettersom min far er mattelærer. Så fikk på en måte det grunnleggende ganske tidlig.

(Johann)

Som utsagnet til Johann forteller, er interessen for å trene og være aktiv sentralt for hans trivsel i kroppsøvingsfaget. Nicklas er inne på mye av det samme, med tanke på interessen og at hen har drevet aktivt med idrettsaktiviteter på fritiden sin. En annen informant trekker fram betydningen av foreldrenes aktive bakgrunn, for at også hen har trivdes med en aktiv livsstil. Informanten beskriver det som at faren har “overført” sine interesser videre. Flere informanter legger vekt på at deres interesse for å være aktiv er viktig for deres prestasjoner og trivsel i kroppsøvingsfaget. En informant bryter imidlertid en del med de andre, Emma, som ga uttrykk for at hen ikke var så begeistret for kroppsøving i skolen, noe som skyldes lærerens store fokus på fotball. Hen uttrykte at dette førte til negative erfaringer fra kroppsøvingsfaget i løpet av ungdomsskolen. I tillegg, var Emma eneste informant som fortalte at skolen var helt ok, og hen gjorde bare det hen måtte for å komme gjennom skolen. De fleste informantene uttrykte at kroppsøvingsfaget var veldig forskjellig fra barneskolen kontra ungdoms- og videregående skole:

Barneskolen husker jeg det var mye lek, haien kommer for eksempel. I tillegg, hadde vi ganske mye styrketrening og utholdenhetstrening. Husker det var veldig prestasjonsrettet i undervisningen. Mens på ungdomsskolen var det ofte delt inn i bolker, hvor vi hadde en aktivitet som innebandy over en periode, så fotball en periode osv. På videregående var det ganske likt, hvor vi hadde et tema i en periode på en måte, eller en idrett over en periode.

(Rebecca)

Rebecca gir her uttrykk for at i barneskolen var det lekaktiviteter som dominerte, noe som sammenfaller med hva de andre informantene trakk fram om kroppsøving på barnetrinnet. Videre, beskriver flere av informantene at undervisningen var preget av kaos, og at det ikke virket som læreren hadde noen plan. De uttrykker også at “hvem som helst” kunne hatt undervisningen. Denne beskrivelsen tolker vi som at informantene mener at lærerne kom uforberedt til timen og tok ting på sparket. På en annen side, beskriver et par av informantene at undervisningen på barneskolen var veldig gøy, og at de hadde et bedre fellesskap på barneskolen. Fra hva informantene forteller oss ser vi at de i løpet av de første årene på barneskolen prøver mange forskjellige idretter, før de til slutt ender opp med å aktivt drive med en eller to idretter på fritiden.

Videre ser vi at samtlige informanter forteller det samme om kroppsøvingundervisningen på ungdomsskolen som Rebecca. Informantene gir imidlertid uttrykk for at kroppsøving forandrer seg ganske mye i overgangen fra barneskolen til ungdomsskole. Fra å ha møtt en undervisning mye preget av lekaktiviteter, skifter fokuset til ballidretter som fotball, basketball, innebandy og volleyball på ungdomsskolen. De forteller oss at det er mer ballspill på ungdomsskolen enn barneskolen, men at opplegget virker mer planlagt og det er mer strukturert. De legger også til at det er større fokus på styrke- og utholdenhetstester. BIP-test, Cooper-test og løpe to til tre kilometer på tid er kjente tester for informantene. Samtlige informanter, med unntak av en synes denne måten å organisere kroppsøvingfaget på er veldig gøy og givende. De legger vekt på at de gleder seg til kroppsøvingundervisningen og de deltar aktivt i timene.

Flere av informantene forteller at det forekommer mange tester allerede på ungdomsskolen. Men da er det oftest ved løping, mens på videregående introduseres dem også til styrketester. Når vi spør informantene om dette er noe som svekket deres forhold til kroppsøvingfaget, svarer de fleste nei. De har ikke noe imot det, fordi det er en fin måte for dem å se progresjon i treningen. Flere av studentene forteller på spørsmål om det var mye ballspill på ungdoms- og videregående skole at undervisningen er variert, men ordet “idrett” er et ord som går igjen og igjen hos informantene. Vi tolker at de forbinder dette med idrettsaktiviteter, som fotball, håndball, volleyball, basketball og innebandy for eksempel.

5.2 Tema 2: “Jeg har spilt fotball hele livet”

Temaet tar for seg informantenes aktivitets- eller idrettsbakgrunn og hvilken linje de har gått på videregående. Temaet ser også på hva informantene mener deres aktivitetsbakgrunn har betydning for deres prestasjoner i kroppsøving. Aktivitets- og idrettsbakgrunnen til informantene mener vi har stor betydning for hvordan deres praksis kroppsøvingsfaget vil se ut.

Av de syv informantene vi intervjuet var det variert om de gikk på idrettslinje eller studiespesialiserende på videregående, men det var derimot seks av syv av informantene som hadde tatt bredde eller toppidrett som valgfag. Samtlige poengterte at de valgte bort andre valgfag til fordel for idrettslinje, bredde- eller toppidrett valgfag, fordi de ønsket å være mer i bevegelse i hverdagen. En av informantene, Benjamin, fortalte at hen gikk på toppidrett håndball i første videregående, men at hen etter ett år valgte å gå over til vanlig studiespesialiserende, da “det ble så mye aktivitet med håndball på fritiden og skolen”. Det kom fram i samtlige intervju at alle informantene har drevet med idrett i større eller mindre grad. Informantene hadde mer spesifikt drevet med en eller flere ballidretter, i tillegg til andre idretter eller aktiviteter igjennom sine barne- og ungdomsår. Dette tyder på at informantene verdsetter aktivitet både på skolen og på fritiden, og vi ser at det er en rød tråd som følger informantene fra tidlig alder til senere i livet med tanke på idrett og bevegelse, både på skolen og på fritiden. Det som er gjennomgående hos informantene er at absolutt alle har drevet med fotball på fritiden:

Ja, jeg har spilt fotball siden jeg var 5 år. Noe jeg fortsatt spiller, så spilte jeg også håndball i 5-6 år hvert fall. Men det er fotball jeg har holdt på med lengst og hatt størst interesse for

(Nicklas)

I likhet med Nicklas, har både Rebecca, Ingrid, Emma, Synne, Johann og Benjamin også spilt fotball i variert lengde på fritiden. Rebecca, for eksempel, har spilt fotball i 11 år, men også spilt håndball etter at det kom en ny flerbrukshall der hen bodde. Benjamin har spilt håndball i 10 år, men slik som de andre informantene også vært aktiv i andre idretter, som fotball og dans. Benjamin poengterer at det “likevel var håndball hen var 100% dedikert til”. Synne er en av informantene som har prøvd “det meste”, men også hen har dedikert mesteparten av sin tid til ballidrett:

Da jeg var liten prøvde jeg flest mulige aktiviteter, men endte til slutt opp med å være aktiv i fotball lengst. Det har jeg spilt helt til i dag. Så det var fotball først og fremst, jeg har gått på det i 10 år. Har også gått på ballett og hiphop. Gikk også på håndball ganske lenge, også var det jo også langrenn i vintersemesterne.

(Synne)

Sitatet til Synne indikerer at hen har hatt interesse for flere aktiviteter, men at det er fotball som har vært det hen har drevet med lengst, og fortsatt driver med. Videre, informerte Synne oss om at hun, fra hen var liten, hadde drevet med og prøvd ut alle mulige aktiviteter, men til slutt endt opp med å være mest aktiv i fotball, som sitatet gjenspeiler. Synne gir oss et bilde av en aktiv person som ikke er redd for å prøve nye ting, spesielt dersom det handler om fysisk aktivitet eller idrett. Informanten hadde også gått på ballett og hiphop, håndball ganske lenge, og langrenn om vinteren. Som nevnt har samtlige informanter bakgrunn og erfaring med idrettsaktiviteter på fritiden i større eller mindre grad. Ingrid, for eksempel, har drevet lengst med fotball, men også holdt på med klatring i 5-6 år nå. Vi ser tydelig i dette temaet at fotball har vært dominerende eller fremtredende i alle informantenes liv. I motsetning til seks av informantene har den siste, syvende informanten, Emma, kun spilt fotball i førsteklasse. Hen har dog spilt håndball i 10 år, men var den eneste informanten som uttrykte misnøye med ballspill og idrettsrelaterte aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen:

Jeg spilte fotball i første klasse, men slutta ganske tidlig. Etter det har jeg spilt håndball 10 år. Men følte egentlig ikke at det var noe som appellerte veldig til meg, Så holdt meg til håndball, før jeg startet å trene på treningssenter”.

(Emma)

Emma uttrykte, som nevnt i tema 1, at hen hadde negative erfaringer og holdninger fra kroppsøvingsfaget og at hen aldri hadde vært spesielt skoleinteressert. Når hen snakker om hvilke aktiviteter hen har holdt på med i sine ungdomsår, kommer det fram at det kun er håndball hen har drevet med over lengre tid. Likevel, forteller denne informanten oss at hen har gått i friluftsbarnhage og hen husker det som veldig positivt. Hen forteller også at hen før hen startet på lærerutdanningen har fullført et årsstudium i friluftsliv, og at dette er en av grunnen til at hen har valgt kroppsøving i fagkretsen – fordi hen har lyst til å fremme at “kroppsøving er så mye

mer enn å bare være inne i en hall og spille fotball eller håndball”. På bakgrunn av informantenes aktivitets- og idrettsbakgrunn og valg av linje på videregående, kan vi ut ifra svarene deres se at Emma skiller seg ut, da hen er den eneste som uttrykte en viss misnøye med kroppsøving i skolen. Det fremkom i Emmas intervju at hen hadde en pappa som trente laget hennes i håndball, og hen uttrykte at dette var “en stor del av grunnen til at hen spilte håndball helt til 10 klasse”. Denne beskrivelsen tolker vi som at Emma, med stor sannsynlighet, kanskje ikke hadde spilt håndball like lenge dersom det ikke hadde vært for hennes pappa.

Informantene mener at aktivitetene de har drevet med på fritiden har vært viktig for deres prestasjon i kroppsøvingfaget. Meningene på informantenes svar er nokså samsvarte, og det er enighet om at det har vært med på å styrke koordinasjon og taktiske ferdigheter. Flere av informantene nevner at det har vært hjelpsomt med tanke på “spillet” i kroppsøving i de typiske idrettene. At det har hjulpet med posisjonering og hvordan en skal plassere seg på banen. Vi kan se en sammenheng mellom alle disse fire sitatene fra informantene:

Siden jeg har drevet med fotball over en lengre periode, og i tillegg drev med friidrett føler jeg at det har hjulpet meg. Ettersom det ofte var ballspill i undervisningen, kunne mange aspekter fra både fotballen og friidretten overføres til det læreren underviste i.

(Ingrid)

Det har hjulpet meg litt, med tanke på håndball så gjorde det nok at jeg presterte bedre i for eksempel kanonball, som utgjorde store deler av undervisningen på barneskolen. På ungdomsskolen var det mye fotball, noe som gjorde at jeg kanskje ikke var like flink i fagene.

(Emma)

Gjentakende for samtlige informanter er at fotball og ballspill har hatt en fremtredende rolle i kroppsøvingundervisningen. Selv om informantene er fra forskjellige steder i landet og i forskjellige aldersgrupper tyder det på at de likevel har ganske like erfaringer fra kroppsøving og at det er de samme aktivitetene som har blitt gjennomført. De fleste informantene uttrykker dette med en positiv holdning, og at ballspill er noe de har likt ved kroppsøvingen - fordi de mestrer det. Informanten som igjen skiller seg ut, Emma, forklarer at hen presterte bedre i kanonball på bakgrunn av hennes erfaringer fra håndball, men at hen ikke følte at hen mestret faget like bra på

ungdomsskolen, da det var mye fotball i undervisningen. Samme informant har også gitt uttrykk for at kroppsøving ikke var det faget hen likte best da hen ikke følte seg “hjemme” i noen av aktivitetene som ble gjennomført. Dette endret seg imidlertid på videregående, fordi hen ble introdusert til kroppsøvingstimer som vektla friluftsliv på lik linje med andre temaer i undervisningen. Her ser vi kobling mellom at informanten som har gått i friluftsbarnehage, også har vært fornøyd med uteundervisning, senere har valgt å studere årsstudium i friluftsliv, og nå ønsker å fremme at “kroppsøving er mer enn å bare være inne i en gymsal”. Denne informasjonen tyder på at mestringsfølelsen er viktig, og vi forstår det slik at de som har holdt på med idrettsaktiviteter på fritiden, mener at dette har vært til fordel for deres deltakelse i kroppsøving, nettopp fordi fritidsaktivitetene har vært overførbar til kroppsøvingundervisningen.

5.3 Tema 3: “Jeg føler ikke det er nok fokus på det idrettslige på barneskolen”

Dette temaet tar for seg hvorfor informantene har valgt nettopp kroppsøving i fagkretsen og om informantenes erfaringer fra kroppsøvingfaget har spilt inn på deres valg av fag på utdanningen. Avslutningsvis i dette temaet ser vi også på hva som fremkommer når vi spør informantene hva de mener kroppsøvingfaget dreier seg om. Dette er relevant for problemstillingen da vi ønsker å finne ut om studentenes erfaringer fra kroppsøving har vært med på å skape et bilde av utdanningen for dem, og hva de mener kroppsøving dreier seg om.

Det var helt soleklart at jeg skulle ha kroppsøving, fordi det er jo så gøy! Og ettersom de andre fagene ikke appellerte til meg på samme måte, så ble det veldig naturlig. Det var på en måte nå eller aldri for meg, med tanke på valget. Og jeg assosierer kroppsøving med noe gøy, så tenkte jeg at dette passer jeg til.

(Ingrid)

Ovenfor ser vi sitatet til informanten Ingrid, hvor hen svarer på hvorfor hen valgte kroppsøving i fagkretsen på lærerutdanningen. Hen forteller at kroppsøving var et soleklart valg for henne, da de andre fagene ikke appellerte på samme måte. På lærerutdanningen får vi kun velge fag en gang, og når kroppsøving var ett av valgene i første semester, forteller Ingrid at det var helt opplagt at hen skulle velge kroppsøving. I likhet med de andre informantene forteller hen at hen husker og assosierer kroppsøving med noe positivt, og “gøy” er gjentakende når informantene

skal forklare hvorfor de valgte kroppsøving som fag. Det kommer tydelig frem i intervjuene at nesten samtlige av informantene assosierer kroppsøving med noe som er gøy, og at dette er en faktor som spiller en stor rolle for deres valg. Denne informasjonen tyder på at informantenes forklaringer illustrerer ganske like “erfaringer, opplevelser og oppfatninger fra faget. Synne avgir nesten tilsvarende svar som Ingrid:

Grunnen til at jeg valgte kroppsøving er fordi jeg liker å være fysisk aktiv, og jeg ønsker å være med å fremme god helse og fysisk aktiv livsstil i hverdagen til elevene. Jeg har liksom interessen for gym syns jeg. I tillegg, så fikk jeg med meg at det var mange gymtimer på universitetet, og det var viktig for mitt valg, siden gym er noe jeg liker, hvorfor ikke velge det da?

(Synne)

Informasjonen vi får ut ifra disse to utsagnene gjenspeiler nok en gang at kroppsøving oppfattes som gøy og det er noe informantene har mestret. Begge informantene oppgir også at de verdsetter fysisk aktivitet og at de har hatt gode erfaringer med faget. Dette tydeliggjør at studentene vi har intervjuet bærer på en barne- og ungdomstid med positive opplevelser fra fysisk aktivitet og idrett. Igjen, fører det til at de også verdsetter fysisk aktivitet og idrett videre i livet og tydelig sitter på et ønske om å videreføre dette til elever i undervisningen. Emma er den informanten som ut ifra intervjuene viker litt fra de andre informantenes beskrivelser når de forklarer deres erfaringer med kroppsøving på skolen. Videre ser vi at Synne svarer på samme spørsmål at det er litt både og, da hen i tillegg til positive erfaringer med kroppsøvingfaget igjennom sine skoleår, også hadde et stort ønske om å undervise i et fag hen selv kunne være aktiv i:

Det tror jeg er litt både og, fordi jeg hadde lyst til å ta et fag som jeg var aktiv i og som jeg har lyst til å undervise i. Jeg orker ikke sitte på rumpa mi hele tida, og det hadde jo vært gøy å være kroppsøvlingslærer siden det er et fag jeg selv syntes var så morsomt. Men for å være ærlig, så har jeg ikke lyst til å bli kroppsøvlingslærer på en barneskole, fordi jeg føler ikke det er nok fokus på det idrettslige, og sånne ting.

(Synne)

Sitatet til Synne forteller oss at hen ønsket kroppsøving fordi “hen ikke orker å sitte på rumpa hele tiden”, i tillegg til at hen har gode erfaringer med kroppsøving og ønsket å undervise i et fag hen selv synes “var så morsomt”. Siste del av sitatet, hvor informanten forteller at hen helt ærlig ikke ønsker å undervise i kroppsøving på en barneskole, fordi hen ikke føler at det er nok fokus på det idrettslige, oppfatter vi som interessant, men samtidig ikke sjokkerende. Synne er den informantene som har drevet med flest aktiviteter og vi oppfatter at hen var svært aktiv i sine barne- og ungdomsår, med både deltakelse i flere typer dans, håndball, langrenn og fotball. Hen har uttrykt positive erfaringer med kroppsøving og vi tolker ut ifra hennes utsagn at hen er en person som setter pris på det idrettslige aspektet ved kroppsøving. Det vi finner interessant er om hen vil bli en lærer som kommer til å videreføre dette i sin egen kroppsøvingsundervisning, eller om hen vil utfordre doxa. I likhet med Synne, forteller både Nicklas og Johann at de begge valgte kroppsøving fordi de har hatt positive opplevelser med faget og det er noe de trives med. Benjamin svarer i likhet med Synne og Rebecca, at det er både og. Det som likevel for de tre sistnevnte informantene veier mest opp for valget deres, er egen interesse for trening og fysisk aktivitet. Informantene ønsker å videreføre glede for fysisk aktivitet, samtidig som de selv ønsker å være fysisk aktive og bryte opp hverdagen med noe som er aktivt. Benjamin poengterer spesielt at hen valgte bort andre fag til fordel for kroppsøving fordi hen ikke hadde like gode erfaringer med de andre fagvalgene, trivselsmessig og karaktermessig.

Kroppsøvingsfaget skal være et fag som stimulerer til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger. Faget skal være med å bidra til at elevene sanser, oppleve, lærer, sanser og skaper med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2020b). Vi stilte informantene spørsmål om hva de mener og tror kroppsøvingsfaget dreier seg om. For å sette svarene litt i kontekst, er det viktig for oss å nevne at studentene vi intervjuet hadde på intervjuetidspunktet gått alt i fra fire måneder til et helt semester på studiet og allerede fått muligheten til å gjøre seg opp en mening eller oppfatning om hva faget dreier seg om, eller kommer til å dreie seg om i løpet av utdanningsforløpet. Dette mener vi er nevneverdig ettersom dette av naturlige årsaker bidrar til å “hjelp” informantene til å ha en mening om hva faget er. Forkunnskapene må vi ta i betraktning i vår analyse. Nesten samtlige informanter beskriver at de hadde et “forenklet” syn på kroppsøvingslærerrollen, og at de hadde en oppfatning om at rollen bare handlet om å velge en idrett å undervise i, og så sette i gang med den. Det som viser seg, er

at informantene har forstått at det ikke er slik, og at de har et annet syn på hva kroppsøving dreier seg om på nåværende tidspunkt. At informantene hadde et forenklet syn på kroppsøving, tar vi nærmere for oss i tema 4, som handler om forventninger til utdanningen. Informantene har svart på hva de mener kroppsøvingfaget dreier seg om et godt stykke inn i semesteret, og et av svarene lyder slik:

Jeg tror det handler om at elevene skal få et avbrekk fra den stillesittende hverdagen ved å være fysisk aktive, samtidig som de lærer idretter og aktiviteter som de kanskje senere kan drive med på fritiden, eller at de allerede gjør det. I hvert fall det jeg tenkte når jeg gikk på skolen, at nå skal vi ha "idrett", og jeg likte godt at vi for eksempel hadde bolker med forskjellige idretter fra måned til måned.

(Benjamin)

Informantene illustrerer en enighet i at faget dreier seg om bevegelsesglede og fysisk aktivitet. Det er gjentakende at Ng at informantene anser faget som noe "gøy". I likhet med de tre utsagnene, nevner også Ingrid at hen tror det dreier seg om kroppsbeherskelse, og at en skal lære å beherske kroppen i ulike aktiviteter. På den ene siden ser vi at noen av informantene nevner "kroppsbeherskelse", "bevegelsesglede" og "helsefremmende" som begrep for å beskrive hva kroppsøving dreier seg om, og at dette tyder på at de allerede har opparbeidet seg kompetanse innen fagfeltet. På den andre siden ser vi også, eksempelvis at Benjamin, forklarer at hen mener det burde dreie seg om det hen allerede forbinder med kroppsøving ut ifra hans egne opplevelser med faget. Johann mener at det er et annerledes fag, og hen tror at hvis en som lærer skaper et godt miljø så vil kroppsøving være "et fag som blir enkelt for alle".

5.4 Tema 4: "Hvorfor skal man ha dans, men ikke fotball?"

Tema 4 handler om hvilke forventninger informantene har til utdanningen. I tillegg, beskriver temaet hvordan informantene møter den nye utdanningen. Samtalen vi hadde med informantene under intervjuene bar preg av at de allerede hadde gjennomført et semester på utdanningen.

Jeg hadde nok et forenklet bilde av hva kroppsøvingslærerrollen var da, jeg ble overrasket over at det ikke bare på en måte er sånn "Okay, nå skal vi ha stikkballe, og nå skal vi ha ...", men at det faktisk ligger mer bak valgene for hvilken idrett man velger å

ha i undervisningen til enhver tid. Som sagt, forventet jeg egentlig at jeg bare kunne sette i gang med en aktivitet og la elevene styre på, fordi det inntrykket hadde jeg at mine kroppsøvingslærere ofte gjorde.

(Ingrid)

Ingrid forteller om et forenklet bilde av kroppsøvingslærerrollen ved inngangen til utdanningen, og at hen ikke bare kan velge en aktivitet for en kroppsøvingstime og gjennomføre det. Hen forstår at rollen som lærer er mer enn å bare velge en idrett og la elevene holde på med denne hele timen. Dermed, ser vi en endring i Ingrids oppfatning av kroppsøvingsfaget, hen har nemlig dannet seg et mer helhetlig bilde av faget. Vi ser tydelige spor i Ingrids, men også andres forventninger til utdanningen. I intervjuene fortalte de oss om deres erfaringer fra kroppsøvingsfaget i skolen. Deres erfaringer fra kroppsøvingsfaget er i stor grad preget av ballspill og idrettsaktiviteter, og derfor svarer de fleste informantene at de forventet å møte på slike aktiviteter. En annen informant forventet en annerledes kroppsøvingsutdanning enn hva de foreløpig har møtt på, men er fornøyd så langt. Det kan virke som informantenes erfaringsbakgrunn fra kroppsøvingsfaget bidrar til å styre deres forventninger til utdanningen:

Ja, altså jeg forventet mer, men samtidig ikke fordi jeg føler det er så fokus på at man ikke skal spille fotball, og ha de aktivitetene på grunn av at de skaper diskusjoner. For noen i klassen kan det være skikkelig bra og de vil ha fotball og sånn, men for andre som aldri har vært borti en ball, så er det kanskje annerledes. Så på en måte forventer jeg jo ikke mer, men samtidig jo, fordi jeg føler ganske mange lærere bare har fotball hver time. Så hvorfor har vi ikke mer fotball? Det er jo kanskje litt rart, så kanskje vi kunne hatt mer fotball, for å være helt ærlig. Hvorfor skal man ha dans, men ikke fotball?

(Synne)

Synne forteller at det er et fokus i kroppsøving på å ikke spille fotball, ettersom det blant annet kan bidra til diskusjoner. Men, samtidig forventet hen mer fotball i undervisningen på universitetet, da det undervises mye i fotball på skolen ut ifra informantenes forklaringer av deres kroppsøvingserfaringer. Synne er kritisk til hvorfor det ikke er fokus på undervisning i fotball på universitetet, slik at de kan undervise idretten på en "god" måte. Hennes erfaringer med faget i skolen ser ut til å forme forventningene til undervisningspraksis i utdanningen. Mens

Johann forklarer at hen forventet mer ballspill eller idrettsaktiviteter i undervisningen på universitetet. Hen sier at hen har vokst opp med at kroppsøving er idrett, og at hen er vant med å ha mye ballspill i kroppsøving. Likevel, forstår hen imidlertid at det er mer bak kroppsøvfingsfaget, eksempelvis at de også skal ha lek og andre bevegelsesaktiviteter. At studentene, men kanskje spesielt Johann, forstår at kroppsøvfingsfaget handler om mer enn bare ballspill og idrettsaktiviteter tyder på at deres første måneder på universitetet til en viss grad har endret deres syn på faget. Informantenes aktivitetsbakgrunn fra fritiden, og hvilke aktiviteter som har blitt undervist i kroppsøvfingsfaget, ser ut til å styre deres forventninger til utdanningen. Alle forteller at de forventet mer ballspill på universitetet, men de forstår samtidig hvorfor det det undervises i andre aktiviteter. I tillegg, forteller Johann ved en senere anledning at hen har endret sitt syn på hvordan kroppsøvfingsundervisningen skal foregå. Det er mer arbeid i form av planlegging og gjennomføring av aktivitetene hva hen forutså. Neste utsagn illustrerer hvor viktig idrettsaktivitetene har vært for Ingrid:

Ja, jeg ble litt irritert jeg, når foreleser sa at vi skulle gå vekk ifra de klassiske idrettsaktivitetene i kroppsøving, og heller fokusere mer på aktivitet som er mer en tilnærming til disse øvelsene. Jeg ble bare sur når hen sa at vi ikke skulle ha den klassiske fotballen, for jeg synes jo det var gøy. Men at vi heller skulle øve og ha andre typer spill med andre type baller for eksempel. Da ble jeg litt sånn, jeg syntes det var rart. Men på en annen side, så skjønner jeg hvorfor, med tanke på at mange elever ikke mestrer de type aktiviteter på lik linje med andre. Og at man kan gjøre mye med å bare endre tilnærmingen til aktiviteten, for eksempel ha rumpefotball i stedet for vanlig fotball. For da kommer elevene ned på likere nivå.

(Ingrid)

Utsagnet til Ingrid viser at hen forventet mer ballspill på universitet, og hen viser frustrasjon over at hennes forventninger ikke blir møtt. Da hen begynner på utdanningen, møter hen lærerutdannerne som utøver sin undervisningspraksis veldig ulik den hen er vant med fra barne-, ungdom- og videregående skole. Videre forklarer hen at det er den klassiske fotballen som hen synes er gøy, og derfor blir hen sur da hen forstår at kroppsøvfingsundervisningen ikke nødvendigvis bare omhandler fotball. Men, også hen forstår hvorfor det skal være slik etter å ha blitt kjent med utdanningen og faget. Ting tyder på at utdanningen har påvirkning på

informantene, uansett hvordan deres erfaringsbakgrunn ser ut. Informantene har forståelse for hvorfor faget skal variere og møte på et bredere spekter av aktiviteter, enn hva flere av dem forutså. Det kan tyde på at kroppsøvlingslærerutdanningen har en innvirkning på studentenes allerede etablerte meninger om faget som fremtidige lærere.

6.0 Diskusjon

I dette kapittelet kobler vi våre funn til problemstillingen og vi diskuterer funnene i lys av teoribegrepene til Pierre Bourdieu og tidligere forskning. I diskusjonskapittelet forsøker vi å gjenspeile hvorvidt våre funn avviker eller underbygger det tidligere forskning og teori viser. Slik vi tolker funnene og hva vi vektlegger ut ifra materialet ses i lys av vår forforståelse. Avsluttende i kapittelet vil vi gjøre en metodisk diskusjon som går ut på å belyse styrker og svakheter ved vår studie.

6.1 Diskusjon av funn i lys av teori og tidligere forskning

Flere av informantene uttrykte at de trivdes på skolen, og de trakk spesielt fram det sosiale skolehverdagen tilbyr som en viktig faktor for deres trivsel på skolen. Informantene forklarer viktigheten av kroppsøving og at dette var faget de så frem til i løpet av uka. De fleste fremhever at deres egne interesse og familiære forhold har vært med på å forme deres gode forhold til kroppsøvlingsfaget (Bourdieu, 1977). Med andre ord, utvikler personer sin habitus ut ifra deres sosiale nettverk og at handlingene til mennesket formes av dets erfaringer (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1990). Eksempelvis tyder noen av utsagnene til informantene på at foreldrene har overført interessene sine til dem. Bourdieu beskriver at habitusen kan sammenlignes med et indre kompass som styrer våre handlinger basert på de mulighetene som er tilgjengelige (Larsson, 2009), og vi kan dermed se utsagnene i lys av dette. Begrepet kroppsliggjort kapital som handler om nettopp overføring av kapitale verdier fra foreldre til barn (Bourdieu, 1986; Bourdieu, 2006). En av informantene ga uttrykk for negativ erfaring med kroppsøvlingsundervisningen, men har likevel valgt å gå kroppsøvlingslærerutdanning. Slik vi ser det vil handlingene til individet formes av erfaringene, og habitusen bestemmer hvordan individet tenker, handler og verdsetter ulike sosiale sammenhenger (Bourdieu, 1977; Bourdieu, 1990). Ettersom denne informanten ikke

oppfattet kroppsøving som sitt favorittfag tidlig i skolegangen, utviklet det seg likevel til å bli ett av favorittfagene i senere år, da hen oppdaget at hen hadde stor glede av variasjonen og spesielt natur- og friluftaspektet ved kroppsøvingfaget.

Det viste seg at informantene hadde veldig like erfaringer og opplevelser av kroppsøvingfaget igjennom årene, erfaringene tilsier at undervisningen tidlig i grunnskolen var preget av lekaktiviteter og informantene opplevde det som “kaos”. Etter hvert flyttet fokuset seg over på idrett og spesielt ballidretter som fotball, innebandy og volleyball, hvilket støtter historien som forteller oss at idrettsaktiviteter har vært en gjenganger i kroppsøvingfagets undervisningspraksis siden 1950-tallet (Larsson, 2016). Undervisningen ifølge informantene, ble mer strukturert og planlagt på ungdomsskolen og videregående. Den besto i større grad av det også Standal, Moen og Westlie (2020) fant i sin nasjonale undersøkelse, nemlig at ballspill og grunn trening var det som sto for store deler av undervisningen. Svarene fra informantene samsvarer med funnene i den nasjonale undersøkelsen. Våre funn viste at informantene verdsatte slik de selv har erfart undervisningen, og at det er en “idrettslig” praksis de har sett for seg å utøve som fremtidige lærere. Studentene er tydelig påvirket av idrettsfeltet i deres oppfatning av kroppsøvingfaget. På bakgrunn av dette funnet kan vi rette spørsmål mot hvilke konsekvenser disse holdningene har for lærerutdanningen, som egentlig forsøker å utfordre doxa. For slik Bourdieu påpeker, er ikke doxa noe som er evig stabilt, doxa kan omformes og dersom den skal endres må den utfordres (Bourdieu, 1977). For at dette skal skje, må det synliggjøres og det må stilles spørsmål til doxaen (Larsson, 2009). Skille og Moen (2021) peker på at forskere har over det siste tiåret kritisert og debattert omkring kroppsøvingfaget, og dette har blant annet vært med på å skape en endring i faget og utdanningen.

Studentene kommer til kroppsøvingslærerutdanningen med en eller flere forestillinger om hvordan den skal være. Informasjonen vi får fra informantene er at de foreløpig anser en idrettslig praksis som den “riktige”. Derfor, vil det være sentralt at studentene møter på en utdanning som utfordrer deres idrettslige praksis for å produsere nye verdier hos studentene (Larsson, 2009). I intervjuprosessen merket vi oss hvordan informantene preges av doxa, og at den historiske, idrettslige praksisen virker som en dominerende kultur som informantene regner som naturlig og selvsagt. Moen mener, i tråd med dette funnet, at utdanningen har liten påvirkning på studentenes allerede etablerte meninger om faget som kommende lærere (Moen,

2011). Samtidig peker Moen (2011) på at utdanningen bare fortsetter å utdanne lærere som ser på kroppsøving som idrettsteknikker og ferdigheter. Det vil med andre ord, som Larsson (2009) forklarer, være som en reproduksjon av studentenes meninger om faget. Til tross for dette, forteller våre informanter om en utdanning som virker å være ulik den Larsson og Moen har undersøkt. I tillegg, forteller Johann at hen er åpen til nye former for kroppsøvingundervisning. Blant annet Aasland, Walseth og Engelsrud (2017), Moen (2011) og Säfvenbom, Haugen og Bulie (2014) har kritisert kroppsøvingfaget for å være for knyttet til idrettsfeltet. Denne kritikken gjorde seg gjeldende i arbeidet med ny læreplan (Skille & Moen, 2021), og derfor virker det som utdanningen har endret seg i takt med ny læreplan, ettersom informantene forteller oss om en lite idrettsrettet utdanning.

I intervjuene fant vi at seks av syv informanter hadde gått på videregående med enten bredde- eller toppidrett som valgfag, og at dette var bevisste valg basert på ønsket om å være i aktivitet i hverdagen, i tillegg til interessen for en eller flere idretter. Det var gjennomgående at informantene drev med idrett fra tidlig alder og det viste seg at absolutt alle hadde drevet med fotball eller håndball på fritiden i større eller mindre grad. Ekberg (2005) poengterer at fysisk evne og idrettskompetanse kan bli sett på som en form for symbolsk kapital i kroppsøvingundervisning, fordi det å være god i en eller flere idretter kan føre til at eleven oppnår høyere verdi og bedre karakter i faget. På spørsmål om hvilke kvaliteter informantene mener en god elev i kroppsøving har, kom det blant annet fram at det som gir verdi hos en elev for informantene, er at eleven er flink i idretter. Utsagnene viser flere egenskaper enn bare det å være idrettsflink, men likevel ser vi at det som i høyest grad anerkjennes og gir symbolsk kapital, er idrettskompetanse. Vi ser en sammenheng mellom den eleven informantene selv har vært tidligere, og den eleven informantene vil verdsette som lærer. Nemlig en elev som driver med idrett og oppnår høy måloppnåelse i kroppsøving. Hvilke kvaliteter eller ressurser som gir symbolsk verdi innenfor et felt, avhenger av hva det spesifikke feltet ser etter (Redelius et al, 2009). Med så sterke røtter fra idretten i kroppsøvingfaget er det ikke så rart at det er disse holdningene og oppfatningene informantene uttrykker.

I likhet med at informantene mener en god elev i kroppsøving er idrettsflink, mener de også at læreren til en viss grad bør ha idrettskompetanse og være idrettsflink. Når Skille og Moen (2021) forsøker å forklare hvorfor det er slik at kroppsøvingslærere verdsetter idrettsflinke elever og

vedlikeholder den idrettslige praksisen, forklarer de at det kan ha sammenheng med at det er en overlappning mellom de to feltene - kroppsøving og idrett. Idrettsutøvere er kroppsøvingslærere, og idrettsutøvere er kroppsøvingslærerutdannere (Skille & Moen, 2021). I tillegg, forklarer de at det har vært en form for doxa at kroppsøving tilsvarer fysisk aktivitet, og fysisk aktivitet i et idrettsperspektiv resulterer naturligvis i idrett. Det er viktig å poengtere at doxa er ikke noe evig, den er mulig å endre. Men, en sentral del i utdannelsen av kroppsøvingslærere, er å virkelig utfordre de rådende antakelsene om hvilken kompetanse en kroppsøvingslærer bør ha for å oppnå en ønsket endring i studentenes antakelser (Larsson et al., 2016).

Larsson (2009) beskriver at kroppsøvingslærerutdanningen er relativt fokusert rundt idrett og at utdanningen tiltrekker personer som allerede har en stor interesse og forkjærlighet for idretter. Imidlertid avdekker Aasland, Moen og Mathisen (2020) i tråd med den nye læreplanen, et fag som er mindre idrettsrettet. Likevel uttrykkes det tvil om læreplanens endringer er radikale nok til å endre det sterke idrettsaspektet som i mange år har dominert faget. Utdanningsdirektoratet poengterer at kroppsøvingsfaget skal være et fag hvor elevene får mulighet til å utforske ulike bevegelsesaktiviteter, og ikke bare idrettsaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2020a). Vi ser også at noen av begrepene som lenge har vært integrert, som “individuelle idretter”, “lagidretter” og “fair play” har blitt fjernet. Informantene uttrykker imidlertid en forståelse for hvorfor utdanningsdirektoratet forsøker å lede faget i en annen retning. Til tross for informasjonen informantene gir oss, er vi usikre på om studentene er villige til å trosse sin egen habitus og utfordre doxaen i kroppsøvingsfeltet. De har naturligvis lenge igjen av utdanningen sin, derfor er det stor sannsynlighet for endringer i hvordan de betrakter kroppsøvingsfeltet.

Våre funn samsvarer med det Larsson (2009) får fram i sin forskning, at kroppsøvingslærerstudenters interesse ikke bare handler om interesse for å studere et fag, men også interessen for en fysisk aktiv livsstil på fritiden. Flere informanter forteller at de verdsetter fysisk aktivitet og idrett, og at dette var en grunn til at fagvalget falt på kroppsøving. Larsson (2009) poengterer i studien sin at det spesielt er at utdanningen tilbyr og tilrettelegger for en fortsatt aktiv livsstil som verdsettes av studentene, noe våre funn også har vist. For eksempel, fortalte Synne oss at hen valgte kroppsøving fordi hen da sikres fysisk aktivitet i utdanningen. Intervjuene har vist at informantene forbinder fysisk aktivitet med idrett, hvilket gir mening ifølge Skille og Moen som presenterer at kroppsøving har et historisk rotfeste i idretten (Skille &

Moen, 2021). Disse funnene underbygger habitusbegrepet til Bourdieu, hvor informantene verdsetter det de er vant med, nemlig deres egen habitus som har blitt formet av erfaringer og handlinger i livet (Bourdieu, 1977). Deres erfaringer fra idrettsaktiviteter på fritiden, og ikke minst i kroppsøvfingsfaget har sørget for at informantene har dannet seg en oppfatning av hva kroppsøvfingsfaget skal inneholde.

Innenfor kroppsøvfingslærerutdanning er erfaring med idrett noe som tilfører verdi (Larsson, 2009), og informantene i studien vår innehar en slik felles referanseramme når det gjelder idrett. De forteller at det er verdifullt at de er gode i idrett eller i det minste har erfaring med en eller flere idretter. Larsson (2009) mener at denne referanserammen ser ut til å ha fått dem til å søke på utdanningen som i deres tanker primært er en idrettsutdanning. Gitt resultatene i Larssons studie, samsvarer informantenes tanker om en idrettsutdanning også godt med deres habitus, som viser at det er nettopp idrett studentene er ute etter (Larsson, 2009). Ut ifra intervjuene dannet det seg en enighet om at kroppsøvfingsfaget dreier seg om bevegelse, idrett og fysisk aktivitet. Larsson, Linner og Schenker (2016) eksemplifiserer at til tross for en ny læreplan, forblir vurderingsformer og innhold det samme. Det er ut til at utdanningsreformen ikke har hatt vesentlig betydning. På samme spørsmål forteller likevel informantene at de er klar over endringen i den nye læreplanen og i faget, og de forstår hvorfor det må være slik. Dermed ser det ut til at utdanningen til en viss grad endrer informantenes oppfatning av studie og faget. Denne informasjonen stemmer imidlertid ikke overens med påstanden om at reform i utdanningen og læreplanen ikke vil gi resultat (Larsson et al., 2016). Her mener vi at det tyder på at informantene er åpne for å endre praksis, til tross for at informantenes møte med utdanningen er ulik hva de hadde forutsett.

I møtet mellom studentene og utdanningen er det sannsynlig at studentenes forestillinger har betydning for hvordan de mottar utdanningen, men også for hvilke verdier som reproduseres og produseres innenfor utdanningen. Noe vi finner interessant er Synnes forklaring om at hen egentlig ikke ønsker å undervise på barnetrinnet, fordi det ikke er nok fokus på det idrettslige. I løpet av intervjuet virker hen å forstå hvorfor idrettsaktiviteter ikke skal ha noe større plass i kroppsøvfingsfaget enn eksempelvis dans og moderne aktiviteter. Likevel, ser vi at hennes idrettslige habitus står sterkt og spørsmålet er om utdanningen kan endre Synnes habitus. Det vil være sentralt at utdanningen ikke reproduserer hennes habitus, og at den utfordrer doxaen. Med

andre ord, dersom kroppsøvlingslærerutdanningen har foten innenfor idrettsfeltet vil det kunne føre til at studentenes verdier reproduseres (Larsson, 2009). Eppersom informantene er overrasket over at det er lite idrettsaktiviteter på utdanningen, kan det se ut til at verdiene ikke reproduseres. Også Moen (2011) mener at utdanningen ser ut til å styrke studentenes antakelser om at kroppsøving skal utvikle idrettslige aktiviteter. Våre funn viker fra både hva Larsson (2009) og Moen (2011) fant i sin studie, og vi mener det kan ha å gjøre med at utdanningen har forandret seg over tid.

Utdanningen studentene har møtt er annerledes enn hva de hadde forestilt seg. Deres ideer om faget gir uttrykk for hvilken situasjon de befinner seg i og deres syn på fremtidens læreryrke. Kroppsøvlingsundervisningen har siden 1980-tallet vært sterkt preget av idrettsaktiviteter og grunn trening (Larsson, 2016). Gjennom studentenes uttalelser er det tydelig at de ser på kroppsøving som et "idrettsfag", hvor de var forberedt på en stor andel av idrettsaktiviteter. Idrettens tunge innslag i kroppsøvlingsfeltet har sørget for at studentenes erfaringsbakgrunn er preget av idrettsaktiviteter. I lys av Bourdieu sitt perspektiv om felt, ser vi at idrettsfeltet har stor påvirkning på kroppsøvlingsfeltet, og at det i tillegg kan være med å danne en bestemt erfaringsbakgrunn. Matanin og Collier (2003) mente at erfaringene med kroppsøvlingsfaget fungerte som en grunnbase for ideer om kroppsøvlingsfaget. Slik vi ser det, styrer studentenes erfaringsbakgrunn deres forventninger til utdanningen og at bakgrunnen deres vil være viktigere enn selve utdanningsprogrammet, som Larsson (2009) også er inne på. Dette forklarer Bourdieu som habitus, hvor menneskets handlinger vil formes av dets erfaringer (Bourdieu, 1977). Sett fra en side, ser vi at studentenes erfaringer fra kroppsøvlingsundervisningen i skolen, som i stor grad har inneholdt idrettsaktiviteter, styrer deres forventning til utdanningen. På den andre siden er en av informantene fra friluftslivbakgrunn, og roten i hennes habitus er friluftsliv, men hen hadde likevel en forventning om at det skulle være mer idrettsaktiviteter i møte med utdanningen. Dette forstår vi som at det ikke nødvendigvis er habitus som påvirker informantenes møte med utdanningen, men heller erfaringsbakgrunnen fra undervisning i kroppsøving.

Som følge av at kroppsøving har et historisk rotfeste i idretten, kan det virke som en doksisk dominans i kroppsøvlingsfeltet. Idrettens tunge innslag i kroppsøvlingsundervisningen har vært gjenstand for debatt blant kroppsøvlingsforskere det siste tiåret (Skille & Moen, 2021). Da informantene beskriver møtet med ny utdanning merket vi oss hvilken kraft den doksiske

dominansen har bidratt med i kroppsøvingfeltet, ettersom de alle har bakgrunn fra idrettsfeltet og undrer seg over møte med alternative bevegelsesaktiviteter på utdanningen. Den nye læreplanen fokuserer på fellesbetegnelsen idrettsaktiviteter kontra idretter og individuelle idretter fra læreplanen 2015. Skille og Moen (2021) tolker dette som en avslipping av formuleringene, og at læreplanen forsøker å gå bort ifra spesifikke idretter. Men, nå er spørsmålet om endringene i læreplanen på sikt kan endre kroppsøvingfaget som har så sterke røtter i idretten (Aasland et al., 2020). Larsson (2009) forklarer at utdanningsprogrammet sjeldent har utfordret de ortodokse, men i senere tid har idrettens tunge innslag vært gjenstand for debatt blant flere forskere (Skille & Moen, 2021; Aasland et al., 2017; Moen, 2011; Säfvenbom et al. 2014). Med andre ord, kan en se at utdanningen endrer seg i takt med den nye læreplanen som utfordrer doxa. Dersom faget skal endre seg, er det viktig at utdanningen utfordrer doxaen slik at den kan forsøke å endre studentenes etablerte meninger. Ettersom de er fremtidige lærere i kroppsøvingfaget og skal videreføre fagets verdier i skolen, til potensielt fremtidige kroppsøvingstudenter.

I starten hadde en av informantene et forenklet bilde av kroppsøvingfaget, men har innsett at det er flere hensyn enn antatt å ta i faget. Eksempelvis kan man ikke basere kroppsøvingstimene på å velge en idrett og kun gjennomføre disse. Informantene våre gir uttrykk for at utdanningen foreløpig har satt spor i deres etablerte meninger, ettersom de viser en forståelse av hvorfor utdanningen fokuserer mindre på idrettsaktiviteter. Men, samtidig ser en eksempler i informantenes uttalelser at deres idrettsbakgrunn påvirker hvordan de oppfatter kroppsøvingstudningen. For eksempel, forteller Synne at “lærere i skolen har fotball ofte, så hvorfor skal de lære om dans og ikke fotball?”. Et slikt utsagn indikerer at informantens erfaring med bevegelsesaktiviteter fremdeles har stor påvirkning på hennes oppfatning av kroppsøvingstudningen. En annen informant forteller at hen har vokst opp med kroppsøving som idrett, som forteller oss at hens erfaringer med kroppsøving i skolen har vært med på å skape en habitus hvor kroppsøving er lik idrettsaktiviteter. For flere av informantene virker det som at idrett er et synonym for kroppsøving. Til tross for dette, virker det som at informantene forstår hvorfor kroppsøvingstudningen fokuserer på et bredt spekter av aktiviteter, og at de på den måten utfordrer doxa. Ifølge våre funn, kan det virke som utdanningen til dels påvirker studentenes allerede etablerte meninger, som Moen (2011) i sin forskning mente at den ikke gjør. Samtidig, samsvarer våre funn med Matanin og Collier (2003) som mente at studentene påvirkes

av utdanningen. Men, det er viktig å understreke at det behøves mer forskning. For eksempel, kunne det vært interessant å følge informantenes utvikling gjennom resten av utdanningen.

Ingrid forklarer at hen ble irritert og sur da foreleseren fortalte at de skulle bort fra den klassiske fotballen. Hen så frem til å ha ballidretter på utdanningen, og vi merket oss i intervjuet at kroppsøvfagsfaget var viktig for henne som elev. Andre informanter anerkjenner og tilegner ballidretter verdi og kan ses i lys av symbolsk kapital (Bourdieu, 1990). I likhet med de andre informantene, forstår også Ingrid at idrettsaktiviteter ikke nødvendigvis er synonym med kroppsøving. Ingrids forventning til utdanningen er preget av hva hen anser som normen (doxa) for kroppsøvfagsundervisning. Etter å ha gjennomført de første månedene på studiet virker det som utdanningen utfordrer doxaen, og deres habitus ser ut til å være i endring. Larsson (2009) forklarer at utdanningsprogrammet synes å være i harmoni med studentenes habitus, som kan sies å være motsatt av hva våre informanter forteller. Selv om informantenes forventninger til utdanningen ikke ble møtt er de likevel positive til kroppsøvfagsutdanningen. Moen og Frenning (2015) forteller i sin studie at ferdighet om og i idrett har stor plass i utdanningen, men fra hva informantene forteller oss har ikke idrettsaktiviteter noe større plass enn andre aktiviteter i utdanningen. Tvert imot, forteller informantene oss at undervisningen har bestått av alternative bevegelsesaktiviteter som for eksempel dans, og at det har vært lite fokus på idrett. I tillegg, virker samspillet mellom teori og praksis på utdanningen ut til å tilfredsstille informantene. Det kommer blant annet frem at teorien de har i klasserommet gjør det enklere å forstå og utføre den praktiske biten av undervisningen.

For samtlige informanter er utdanningen de har møtt ulik hva de hadde forestilt seg. Utdanningen inneholder alternative og moderne aktiviteter, men også konstruerte tradisjonelle aktiviteter. Forskere som Larsson (2009) og Moen (2011) forteller om en utdanning som forsterker studentenes allerede etablerte meninger, mens våre funn forteller om en utdanning som utfordrer dem. Etter at kroppsøvfagsfaget og utdanningen har blitt kritisert for å være tradisjonell og lite endringsvillige, virker det som at fagets og utdanningens søkelys har skiftet.

6.2 Metodisk diskusjon

Her vil vi kort diskutere det vi mener er oppgavens metodiske styrker og svakheter. I det kommende kapittelet vil vi begrunne hvorfor ting ble utført slik de gjorde, samtidig som vi forsøker å sammenfatte kvaliteter ved studien.

Masteroppgaven har et sosialkonstruktivistisk perspektiv. Mertens (2019) forklarer at ståstedet viser til en forståelse av verden som sosialt konstruert. Med andre ord, forteller dette vitenskapsteoretiske perspektivet at menneskers virkelighetsforståelse kontinuerlig formes av opplevelser de har, situasjoner de befinner seg i og knyttet til hvem de kommuniserer med. Synet er i moderne vitenskapsteori kalt konstruktivisme nettopp fordi vi ikke nødvendigvis ser objektet slik det faktisk er, men vi konstruerer en gjengivelse av objektet (Postholm & Jacobsen, 2018). I masteroppgaven benyttet vi oss av den kvalitative metoden intervju, og på bakgrunn av dette anså vi det som naturlig å støtte oss til det sosialkonstruktivistiske perspektivet, da det forteller oss noe om virkelighetsforståelsen som ligger til grunn for oppgaven (Mertens, 2019). Vi har igjennom intervjuer forsøkt å forstå hvordan studentenes erfaringsbakgrunn kan påvirke deres møte med kroppsøvlingslærerutdanningen. Denne tilnærmingen anså vi som logisk da vi ønsket å finne ut førsteårsstudentenes oppfatning av virkeligheten. Vi transkriberte intervjuene, og vi har brukt informasjonen vi har fått fra hvert enkelt intervjuobjekt videre i tolkningen og forskningen. Vi kan derfor si at masteroppgaven posisjonerer seg i et fortolkningsparadigme (King et al, 2019).

Vi brukte semistrukturert forskningsintervju for å produsere materialet i vår studie, og metoden har bidratt til å beskrive menneskers meningsskaping i deres naturlige kontekst slik Postholm og Jacobsen (2018) beskriver. Metoden bidrar til å skape materiale i form av ord for å beskrive menneskenes virkelighetsforståelse slik de ser det selv. Styrken ved å bruke semistrukturert intervju til å forske på studentene som starter på kroppsøvlingslærerutdanningen er at vi får deres egne personlige erfaringer, meninger og oppfatninger. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at en slik metode ligger nært opp til en samtale i dagliglivet, men har som et profesjonelt intervju også et formål. I etterkant av intervjuene innser vi at vi burde vært flinkere til å stille oppfølgingsspørsmål. Dette hadde gitt oss muligheten til å tolke det intervjuobjektene sa i mindre grad, noe vi i analyseprosessen følte at vi ofte måtte gjøre. Da vi var nye i forsker- og intervjurollen var det vanskelig å vite hva som var viktig å spørre om ut over de spørsmålene vi

hadde utviklet i intervjuguiden. Noe vi også ser på som en svakhet, spesielt i analyseprosessen, er at vi ikke hadde fastsatt noe endelig forskningsspørsmål på intervjutidspunktene. Dette gjorde at vi kanskje ikke klarte å vinkle spørsmålene i eksakt den retningen vi visste at vi skulle. Vi ser likevel at vi har fått tilstrekkelig med informasjon og data til å jobbe med den problemstillingen vi valgte å ende på.

Prosessen med å rekruttere intervjuobjekter startet like etter førsteårsstudentene kom tilbake fra sin første praksisperiode i slutten av oktober. Dette gjorde vi på bakgrunn av egen erfaring med praksis, og vi anså det som unødvendig å rekruttere intervjuobjekter tidligere enn dette da vi vet at praksisperioden er hektisk. Etter vi hadde presentert prosjektet vårt for de to aktuelle klassene, 1.-7. klasse og en 5-10 klasse, meldte umiddelbart fire informanter sin interesse for å stille til intervju. Etter hvert endte vi opp med seks informanter før jul og semesteret var over. I samråd med veileder bestemte vi oss for å prøve å skaffe en eller to informanter til etter jul, og vi endte til slutt opp med totalt syv informanter. Av disse var det et variert utvalg av gutter og jenter. Dersom vi kunne bestemme selv, hadde vi ønsket å ha åtte informanter, men da vi estimerte et antall mellom seks og åtte fra start, sa vi oss fornøyd med syv informanter, da vi følte at vi hadde prøvd mange ganger å rekruttere uten hell.

En av utfordringene som fulgte med i vårt forskningsarbeid var at studentene vi intervjuet allerede hadde startet på utdanningen ved intervjutidspunktene. Ulempen var at studentene allerede hadde gjort seg opp en mening om deres forventninger til faget, og hvordan de så for seg at utdanningsforløpet kom til å bli. Ideelt sett ønsket vi å gjennomføre alle intervjuene før studiestart slik at studentene avga helt objektive svar. Likevel, måtte vi akseptere at dette ikke var en mulighet vi hadde. Både på bakgrunn av de formelle kravene som fører med en slik oppgave, og at den praktiske gjennomføringen ikke la opp til at dette var en mulighet. Vi mener likevel det også var en fordel å gjennomføre intervjuene da de allerede var godt i gang med utdannelsen. Ettersom vi fikk et godt bilde av hvordan informantene møtte utdanningen.

Moen (2011) mener at studenters erfaringsbakgrunn ofte former deres pedagogiske praksis og hvordan en opptrer i læreryrket. Imidlertid argumenterer hun også for at lærerutdanningen ikke nødvendigvis alltid påvirker studentenes pedagogiske praksis. På bakgrunn av denne forskningen og annen relevant forskning som er presentert kapittel to og tre, anser vi det som relevant å bruke Bourdieu's teorier, og vi mener at kapital, felt, habitus og doxa kan knyttes opp mot

kroppsøvingsutdanningen. Grunnlaget for oppgaven, nemlig teori og tidligere forskning, ble skrevet tidlig i arbeidet med masteroppgaven. I prosjektbeskrivelsen på høstsemesteret leverte vi en stor del av det som endte opp med å være det ferdige resultatet av teoridelen og delen med tidligere forskning. Som sagt, var dette innhold som ble gjort tidlig i prosessen og er det som er veiledende for resten av masteroppgaven. Derfor, har vi vært nøye med å velge ut den teorien og forskningen vi anser som relevant for forskningsspørsmålet. I arbeidet med oppgaven har vi hele tiden forsøkt å ha problemstillingen i bakhodet.

7.0 Konklusjon

I masteroppgaven vår har vi forsøkt å belyse hvilke erfaringer studentene som starter på utdanningen har med seg, og hvordan de erfarer møtet med den nye utdanningen. Vårt ønske har vært å undersøke i hvilken grad og retning den erfaringen studentene har med seg, påvirker deres møte med utdanningen. Vi ønsket å få svar på følgende problemstilling: Hvilke erfaringer har studentene som påbegynner kroppsøvingslærerutdanningen med bevegelsesaktiviteter, og hvordan erfarer de møtet med ny utdanning?

For å besvare problemstillingen vår gjennomførte vi semistrukturerte intervju med kroppsøvingsstudenter som nylig har startet på utdanningen. Da masteroppgaven vår befinner seg i et fortolkningsparadigme og har et sosialkonstruksjonistisk perspektiv var vi hele tiden opptatt av å få frem studentenes egne erfaringer, oppfatninger og meninger. I forsøket på å finne tendenser og mønstre som gikk igjen i materialet, benyttet vi oss av Braun og Clarkes (2006) tematiske analysemodell.

Slik funnene våre viser, kommer kroppsøvingsstudentene i stor grad til kroppsøvingslærerutdanningen med en idrettsbakgrunn, og de har selv favorisert et idrettslig kroppsøvingsfag og en idrettsrettet kroppsøvingsundervisning. Flertallet av informantene hadde erfaring med ballidrett og uttrykte at dette er noe de verdsetter. Etter at de har gjennomført fire til seks måneder på utdanningen, virker det som at utdanningen påvirker deres idrettslige bakgrunn i noen grad, da utdanningen ser ut til å utfordre studentenes doxa. Slik vi ser det, har studentene forståelse for hvorfor faget og utdanningen ikke skal være et idretts- fag eller utdanning. Dette viser at utdanningen har satt tydelige spor i studentenes etablerte meninger.

Et gjennomgående funn var at studentene verdsatte en idrettslig praksis i kroppsøvingen da de selv gikk på skolen, og vi har stilt spørsmål omkring hvilke konsekvenser dette kan ha for den praksisen de selv vil utøve som lærere. Når det er sagt, forteller våre informanter om en lite idrettsrettet utdanning og en utdanning som utfordrer deres idrettspraksis for å produsere nye verdier. Informantene uttrykte at undervisningspraksisen på utdanningen var overraskende og ikke helt det de hadde sett for seg. De hadde sett for seg en utdanning som samsvarte med den idrettserfaringen de selv hadde fra kroppsøving. Informantene viste til nøyksomhet med den undervisningen som til nå hadde blitt gitt på utdanningen. Larsson, Linner og Schenker (2016) poengterer som nevnt at vurderingsformer og innhold forblir det samme, tross endring i læreplan. Vi tenker imidlertid at informantenes uttalelser tyder på en åpenhet for å endre praksis slik at den samsvarer med det den nye læreplanen forsøker å utrette.

Det er imidlertid viktig at utdanningen utfordrer studentenes holdninger og oppfatninger, slik Bourdieu refererer til doxa. Dersom doxaen ikke synliggjøres, vil en endring hos studentene være truet, ifølge Larsson (2009). Larsson (2009) og Moen (2011) forteller om en utdanning som ikke utfordrer studentenes habitus, men våre funn viser det motsatte. Studentene forteller om en undervisning på kroppsøvingstudningen bestående av dans, lek og moderne aktiviteter som noen eksempler. Det er viktig å presisere at idrettsaktivitetene ikke skal fjernes helt fra kroppsøvingsfaget eller fra utdanningen, men heller bruke de for å arbeide mot kompetansemålene (Aasland et al., 2020). Aktiviteter i kroppsøvingsfaget skal fremme kompetansemålene i læreplanen. Det vil si, utdanningen skal sørge for at fremtidige lærere har redskapene som er nødvendige for å oppnå kompetansemålene. Tanken er at lærerne skal bruke aktivitetene til å fremme for eksempel utforskning, refleksjon og erfaring i samspill med andre.

Det er avslutningsvis viktig å presisere at masteroppgaven ikke kan snevres inn til et endelig svar, men vi tenker likevel at oppgaven bidrar til kunnskap som kan være nyttig i videre arbeid med kroppsøvingslærerutdanningen og dens innhold. Vi ønsker at oppgaven skal bidra til å sette lys på at studentenes erfaringer med kroppsøvingsfaget kan påvirke deres møte med utdanningen. Slik vi ser det, har lærere i skolen stor makt når det kommer til hvordan kroppsøvingsfaget oppfattes av fremtidige kroppsøvingsstudenter. Derfor, vil det være viktig at utdanningen forsøker å utfordre studentenes allerede etablerte meninger og habitus, da den nye læreplanen er ute etter endring i faget. Kroppsøvingslæreren har en viktig rolle ved å blant annet

inkludere alle elever, og i dette arbeidet kan lærere forhåpentligvis engasjere elever til å senere ønske å bli kroppsøvingslærere. Derfor, vil det være av betydning hvilken undervisning fremtidige kroppsøvingslærere utøver for sine elever.

7.1 Forslag til videre forskning

Masterutdanning i kroppsøving er fortsatt ganske fersk, og det samme er den nye læreplanen. Det ville vært interessant og hatt en lignende forskning om noen år, for å undersøke om studentene som påbegynner kroppsøvingslærerutdanningen har ulik erfaringsbakgrunn enn våre informanter. Skille og Moen (2021) forteller om det de forstår som en nedslipning av formuleringene i ny læreplan og peke mindre på spesifikke idretter. Derfor, ville det være interessant å se om hvordan dette påvirker fremtidige kroppsøvingsstudenters erfaringsbakgrunn. En slik endring vil nok ta tid, fordi som Aasland, Moen og Mathisen (2020) er det et digert idrettsfjell en skal bestige. Men, fagfornyelsen er et skritt i riktig retning. Samtidig, kunne det vært et spennende forskningsprosjekt å følge et kull med kroppsøvingsstudenter fra starten av utdanningen til slutten. For eksempel, kunne det vært fordelaktig å intervju dem igjen ved en senere anledning i utdanningen for å undersøke om studentenes etablerte meninger om utdanningen endrer seg. Ved å gjennomføre en slik studie kan en kanskje fastslå om utdanningen utfordrer doxa eller ikke.

Litteraturliste

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget*.

(Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark). Open Archive.

<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. (s. 15-29). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Polity Press, Cambridge.

- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question*. Sage Publications.
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 1(2), 5-26. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-0>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broadly, D. (1991). Sociologi och epistemologi. *Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. (2. utg). HLS Förlag.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH). (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Ekberg, J. E. (2005). Bourdieu och idrottsläraeren. *Idrettsforum*, s. 1-17. <https://www.idrettsforum.org/articles/ekberg/ekberg050606.pdf>
- Hunter, L., Smith, W. & Emerald, E. (2015). Pierre Bourdieu and his conceptual tools. I L. Hunter, W. Smith & E. Emerald (Red.), *Pierre Bourdieu and Physical Culture* (s. 1-24). Routledge.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FOU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978 - desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.
- King N., Horrocks, C. & Brooks, J. (2019). *Interviews in Qualitative Research* (2.utg.). SAGE Publications.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). *Fagets relevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

- Kunnskapsdepartementet. (2020b). *Kompetansemål og vurdering (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg). Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg). Gyldendal Akademisk.
- Larsson, H. (2016). *Idrott och hälsa - i går, i dag, i morgon*. Liber.
- Larsson, L. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott: Idrottslärarstudenters möte med utbildningen*. [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVa Portal.
<http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A234649&dswid=-2762>
- Larsson, L., Linner, S. & Schenker, K. (2016). The doxa of physical education teacher education— set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1) 114-130.
<https://doi.org/10.1177/1356336X16668545>
- Matanin, M. & Collier, C. (2003). Longitudinal analysis of preservice teachers, beliefs about teaching physical education. *Teaching in physical education*, 22(2), 153-168.
<https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.153>
- Mertens, D. (2019). *Research and evaluation in education and psychology* (5. utg). Sage Publications Inc.
- Moen, K. M. & Frenning, I. (2015). Mye idrett – noe refleksjon – liten kobling: En dokumentanalyse av 30 studiepoeng kroppsøving i GLU-utdanningen. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 9(2), 187–206.
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Bratli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. (Oppdragsrapport nr. 1). Høgskolen i innlandet. https://brage.inn.no/inn-xmloi/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1

- Moen, K. M. (2011). "Shaking or stirring?" *A case study of physical education teacher education in Norway*. [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøyskole]. NIH Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171359>
- Personopplysningsloven. (2000). *Lov om behandling av personopplysninger* (LOV-2000-04-14-31). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2000-04-14-31>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. (1. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- 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. <https://doi.org/10.1080/13573320902809195>
- Skille, E. Å. & Moen, K. M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge - overlappende men distinktive felt. *Scandinavian sport studies forum*, 12, 135-157. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2984130/Skille_2021_KroppsovingOgIdrett.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). 'Ei mil vid og ein tomme djup'? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Norge. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), 34-51. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.1749>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy* 20(6), s. 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Wilken, L. (2008). Bourdieus begreper. I L. Wilkens (Red.), *Pierre Bourdieu*, (1. utg., s. 31-50). Vigmostad & Bjørke AS.
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «kroppsøving»: En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling OsloMet storbyuniversitet]. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av

[kroppsoving En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole.](#)

Aasland, E., Moen, K. M. & Mathisen, G. E. (2020). Et fornyet kroppsøvfingsfag – noen fagdidaktiske betraktninger. *Bedre skole*, 1(32), 36-40.

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. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1268590>

Vedlegg

Vedlegg 1 – intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Hvem er studenten som starter på kroppsøvlingslærerutdanningen?

TEMA 1: personlige opplysninger

Kjønn, alder, bosted, oppvekst, m.m, familie (utdanningsnivå), søsken, videregående linje, hvordan skolegangen har vært, hvilke fag har du gjort det bra på skolen.

1. Hva slags utdanning har familien din?
2. Hvordan var skolegangen din?
3. Hvilke fag har du gjort det bra i på skolen?

TEMA 2: tidligere erfaringer med idrett/bevegelse

1. Hvilke fritidsaktiviteter eller idretter har du gått på tidligere? Nevn alle. Kan du si litt om hva disse aktivitetene har betydd for deg (stor betydning, mange venner, m.m.?)
2. Hvis ja, er det noen av disse du fortsatt driver med?
3. Kan du si litt om dine erfaringer fra kroppsøvlingsfaget som elev i barne - og ungdomsskolen og videregående?

TEMA 3: tanker om kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslæreren

1. Hva er dine tanker om kroppsøvlingsfaget? Hvorfor har vi kroppsøving som skolefag, tror du?
 - a. Hva dreier faget seg om?
2. Hva tenker du er god undervisning i kroppsøving?
 - a. Hvorfor/ hvorfor ikke?
3. Kan du beskrive hvilke egenskaper en kroppsøvlingslærer bør ha? Hva tenker du er viktig å kunne som kroppsøvlingslærer?
 - a. Har dere disse egenskapene/ferdighetene?
 - b. Forventer dere å utvikle noen av disse ferdighetene i løpet av utdanningen på kroppsøving?
 - c. Hvordan kan utdanningen hjelpe dere med å utvikle disse egenskapene?
4. Føler dere at foreleserne/lærerne deres sitt syn om hva kroppsøving er eller bør være påvirker dere studenter sitt syn?

TEMA 4: forventning til kroppsøvlingslærerutdanningen

1. Hva var grunnen til at du valgte lærerutdanning? Kroppsøving i fagkretsen?
2. Hvordan ser du for deg at kroppsøvingslærerutdanningen blir?
 - a. Hva tenker du kommer til å være i fokus?
3. Hva ser du for deg å lære om? Hva ser du mest fram til å lære? Er det noe du vet om i utdanningen som du ikke ser fram til (skrive masteroppgave, friluftslivsturer, m.m.), hva er i så fall det?
4. Kan du si noe om hva du mener kroppsøvingslærerutdanningen bør være? Hvis du kunne bestemme hvordan kroppsøvingslærerutdanningen var, kan du beskrive hvordan den ville den sett ut?

Vedlegg 2 – informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Informasjonsskriv

Hvem er studenten som starter på kroppsøvlingslærerutdanning?

Hei! Ønsker du å være med i vårt forskningsprosjekt? Vi er to masterstudenter på grunnskolelærerutdanningen i kroppsøving som vil få fram kunnskap om studenten som starter på kroppsøvlingslærerutdanningen.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hva som karakteriserer de studentene som velger kroppsøving som fag i Grunnskolelærerutdanningen.

Hvem er ansvarlige for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Ettersom formålet med vår undersøkelse er å undersøke kroppsøvlingslærerstudentenes identitet, vil utvalget vårt være førsteårsstudenter på kroppsøving. Vi har gjennom Universitetet i Agder fått muligheten til å presentere vårt prosjekt fremfor førsteårsstudentene slik at de får muligheten til å delta.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet er en kvalitativ studie hvor vi benytter oss av intervju for å innhente datamateriale.

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller til intervju. Vi estimerer intervjuet til å vare ca. 45 Minutter.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis

du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi vil bare bruke informasjonen om deg til å finne ut av forskningsspørsmålet. Informasjonen om deg vil ikke deles med andre, det er bare forskere Erlend og Hanna som vil ha tilgang til den informasjonen.

Vi passer på at ingen kan få tak i informasjonen som vi samler inn om deg.

Vi lagrer all informasjon på en sikker datamaskin.

Vi sletter lydopptak fra intervjuet når vi har skrevet ned alt som vi har snakket om.

Vi passer på at ingen kan kjenne deg igjen når vi skriver vår masteroppgave. Vi vil for eksempel bruke et fiktivt navn når vi skriver om deg.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Vi er ferdig med forskningsprosjektet mai 2023. Da vil vi passe på at all informasjon om deg er slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler informasjonen basert på samtykke (samtykkeskjema nederst).

Dine rettigheter

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

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

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

- Erlend Seyffarth, Universiteter i Agder. erlendseyffarth@hotmail.com eller 986 60 620
- Hanna Wiggen, Universitetet i Agder. hannawiggen@icloud.com 993 50 870
- Erik Aasland, Universitetet i Agder. Veileder/prosjektansvarlig. erik.aasland@uia.no eller 982 21 421
- NSD - Norsk senter for forskningsdata AS (personverntjenester@sikt.no) eller 55 58 21 17.
- UiA personvernombudet Trond Hauso (personvernombud@uia.no).

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Erik Aasland

Studenter

Erlend Seyffarth og Hanna Wiggen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (tittel), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

- at mine personopplysninger lagres til prosjektstutt.

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

Signert av prosjektdeltaker, dato

Vedlegg 3 – NSD godkjenning

Søknad vurdert: 05.11.2022

Referansenummer: 697816

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

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

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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

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

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen.
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål.

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

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

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

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

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

Ved bruk av databehandler (transkriptør, spørreskjemaleleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lene Chr. M. Brandt.

Lykke til med prosjektet!



Erlend Seyffarth

Besøksadresse:
Universitetsveien 25
Kristiansand

Ref: [object Object]

Tidspunkt for godkjenning: : 24/11/2022

Søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjekt - en kvalitativ studie om studenten som starter på kroppsøvlingslærerutdanningen

Vi informerer om at din søknad er ferdig behandlet og godkjent.

Kommentar fra godkjenner:

Hilsen
Forskningsetisk komite
Fakultet for helse - og idrettsvitenskap
Universitetet i Agder

UNIVERSITETET I AGDER
POSTBOKS 422 4604 KRISTIANSAND
TELEFON 38 14 10 00
ORG. NR 970 546 200 MVA - post@uia.no -
www.uia.no

FAKTURAADRESSE:
UNIVERSITETET I AGDER,
FAKTURAMOTTAK
POSTBOKS 383 ALNABRU 0614 OSLO

