



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Bjørg Ellinor Østrem

Masteroppgave

Ulik bakgrunn – ulik erfaring med kroppsøvingsfaget?

En kvalitativ studie om hvordan kroppsøvingsfaget i videregående skole oppleves av elever med ulik sosiokulturell bakgrunn

Different backgrounds, different experiences of physical education?

A qualitative study of how physical education in upper secondary school is experienced by students with different socio-cultural background

Master i kroppsøving og idrett

2022

Antall ord: 24923

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan elever i videregående skole opplever kroppsøvfingsfaget, og om de opplever at de blir behandlet likeverdig uavhengig av deres forutsetninger og deres sosiokulturelle bakgrunn. Grunnen til at jeg ønsket å undersøke dette er at jeg ser et behov for kunnskap om hvordan elever med ulik sosiokulturell bakgrunn opplever kroppsøvfingsfaget og om de opplever å bli behandlet likeverdig. Teorien til Bourdieu, og begrepene habitus, felt, sosial rom og kapital blir benyttet som rammeverk for oppgaven. Den metodiske tilnærming til oppgaven baserer seg på semistrukturerte intervjuer med åtte elever i videregående skole. Datamaterialet er analysert ved hjelp av tematisk analyse, og temaene jeg har analysert er resultatene for studien.

Resultatene fra studien viser at sosiokulturell bakgrunn har betydning for opplevelsen av faget. Både trivsel, karakter og opplevelse av å bli verdsatt kan se ut til å ha sammenheng med elevenes sosiokulturelle bakgrunn, spesielt med faktorene kjønn og idrettsbakgrunn. Resultatene tyder på at kroppsøvfingsfaget ikke behandler alle elever likeverdig og ikke gir alle like muligheter. Samtidig kan kroppsøving virke forenende på tvers av ulik habitus og kapital, ved at elever lærer å samarbeide med hverandre, noe som kan gjøre at kroppsøvfingsfaget får nytteverdi også for andre fag i skolen.

At elever med ulik sosiokulturell bakgrunn har ulik opplevelse av kroppsøvfingsfaget, og at elever med svakere fysisk kapital og som ikke har idrettshabitus blir dårligere verdsatt og får lavere karakterer enn elever med idrettsbakgrunn, kan få konsekvenser for om formålet med kroppsøvfingsfaget blir oppnådd, ved at kroppsøving ikke bidrar til elevenes livslange bevegelsesglede.

Nøkkelord: Sosiokulturell bakgrunn, opplevelse, kroppsøving, videregående skole, kapital, habitus, Bourdieu

Abstract

The purpose of this study is to investigate how pupils in upper secondary school experience the subject of physical education, and whether they feel that they are treated equally regardless of their qualifications and their socio-cultural background. The reasoning for this topic is that I see a need for knowledge about how students with different socio-cultural backgrounds experience physical education and whether they experience being treated equally. The theory of Bourdieu, and the concepts of habitus, field, social space, and capital are used as a framework for this thesis. The methodological approach to is based on semi-structured interviews with eight pupils in upper secondary school. The data material has been analyzed using thematic analysis, and the themes I have analyzed are presented as the results of the study.

The results of the study show that socio-cultural background is important for the experience of physical education. Well-being, grades and the experience of being valued can appear to be related to the pupils' socio-cultural background, especially the factors gender and sports background seems to be important. The results indicate that the physical education subject does not treat all students equally and does not give everyone the same opportunities. At the same time, physical education can have a unifying effect across different habitus and capital, because students learn to cooperate with each other, which can also make the physical education subject gain value for other subjects in school as well.

The fact that students with different socio-cultural backgrounds have different experiences of the physical education subject, and that students with weaker physical capital and who do not have a sporting habitus are less valued and receive lower grades than pupils with background from sports, may have consequences for whether the purpose of the physical education subject is achieved, and physical education might not contribute to the pupils' lifelong enjoyment of movement.

Keywords: Socio-cultural background, experience, physical education, upper secondary school, capital, habitus, Bourdieu

Forord

Å ha kommet til veis ende med masteroppgaven, og drøyt seks år i høyere utdanning, føles rart. Gjennom studiene, først på Norges Idrettshøgskole, og deretter på Høgskolen i Innlandet, har jeg skapt mange minner jeg kommer til å ta med meg videre i livet. Det har vært en krevende prosess å skrive en masteroppgave, og motivasjonen har vært både på topp og på bunn. Jeg har likevel aldri vært i tvil om at jeg ønsket å gjennomføre, og med god hjelp og støtte har det også latt seg gjøre.

Jeg vil starte med å takke gode studievenner og vil rette en spesiell takk til enkelte. Takk til Maiken, studievenninne gjennom seks år. Takk for at jeg alltid har kunnet ringe deg om jeg lurert på når en oppgave skal leveres inn, eller om jeg bare trenger noen å spise lunsj sammen med. Takk til Sindre, min medstudent, samboer og kjæreste; takk for all støtte, og for at du alltid er der og har tid til meg, selv om du har hatt din egen masteroppgave å jobbe med.

Videre vil jeg takke alle lærerne på masterstudiet, som har bragt opp interessante diskusjoner, gjort oss interessert i ulike emner, oppriktig brydd dere om hvordan det går med oss, og gitt oss motiverende ord i gangene på høgskolen. Takk til alle elevene som stilte opp til intervju og dermed bidro til at jeg kunne gjennomføre denne studien, uten dere hadde det ikke gått. Stor takk til mamma, Solveig Østrem, for korrekturlesing når som helst, uansett tid på døgnet, for støttende ord og for å alltid ha gode råd.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min veileder Mikael Quennerstedt. Jeg vil takke deg for at du alltid er tilgjengelig på e-post, og alltid har tid til en veiledning. Tusen takk for at du alltid setter meg tilbake på riktig spor, når jeg selv føler jeg har mistet det og for den kunnskapen og forståelsen du alltid møter meg med. Du har bidratt til å gjøre denne prosessen lærerik og gjennomførbart.

Tønsberg, oktober 2022

Björg Ellinor Østrem

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Forord	4
1. Innledning	8
1.1 <i>Studiens tema og bakgrunn</i>	8
1.2 <i>Problemstilling</i>	9
1.3 <i>Begrepsavklaring</i>	10
1.4 <i>Oppgavens oppbygning</i>	10
2. Kontekst og tidligere forskning	11
2.1 <i>Styringsdokumenter</i>	11
2.2 <i>Tidligere forskning</i>	12
3. Teoretisk rammeverk	18
3.1 <i>Valg av teori</i>	18
3.2 <i>Bourdieu</i>	18
3.1.1 <i>Habitus</i>	19
3.1.2 <i>Felt, sosialt rom og kapital</i>	20
4. Metode	23
4.1 <i>Vitenskapelig forankring og forskerens rolle</i>	23
4.2 <i>Metodiske valg</i>	24
4.3 <i>Datainnsamling</i>	25
4.3.1 <i>Utvalg og rekruttering</i>	25
4.3.2 <i>Utarbeiding av intervjuguide</i>	29
4.3.3 <i>Erfaringer fra prøveintervju</i>	30
4.3.4 <i>Gjennomføring av intervjuene</i>	31
4.3.5 <i>Transkribering</i>	31
4.4 <i>Analyse</i>	32
4.5 <i>Forskerens troverdighet</i>	37
4.6 <i>Etiske overveielser</i>	37

4.7	<i>Metodediskusjon</i>	38
5.	Resultater	40
5.1	<i>Elevene opplever samhold i kroppsøvingsfaget</i>	40
5.1.1	Samarbeid i kroppsøvingsfaget	41
5.1.2	Oppmuntrende medelever	42
5.1.3	Inkluderende kroppsøving	43
5.1.4	Oppsummering	44
5.2	<i>Opplevelse av trivsel i kroppsøvingsfaget</i>	44
5.2.1	Kroppsøving er gøy	45
5.2.2	Kroppsøving er ubehagelig	46
5.2.3	Opplevelsen av å bli sett	48
5.2.4	Oppsummering	50
5.3	<i>Opplevelse av urettferdig behandling i kroppsøvingsfaget</i>	50
5.3.1	Idrettsaktive elever har fordel i kroppsøvingsfaget	51
5.3.2	Ulike forventninger og ulike muligheter	52
5.3.3	Guttene blir verdsatt høyere enn jentene	53
5.3.4	Oppsummering	54
5.4	<i>Forhold som kan ha betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvingsfaget</i>	55
5.4.1	Aktivitetsglede	55
5.4.2	Fritidsaktiviteter	57
5.4.3	Familieliv og jobb	58
5.4.4	Kropp i kroppsøving	60
5.4.5	Forventninger	61
5.4.6	Oppsummering	62
5.5	<i>Oppsummering av resultater</i>	63
6.	Diskusjon	64
6.1	<i>Samhold og samarbeid er uavhengig av kapital og habitus</i>	64
6.2	<i>Opplevelse av trivsel på tvers av sosiokulturell bakgrunn</i>	67
6.3	<i>Er verdsetting av elevene avhengig av posisjon i det sosiale rom?</i>	70
7.	Konklusjon og veien videre	73
8.	Referanser	75
9.	Vedlegg	80

<i>Vedlegg 1: Intervjuguide</i>	80
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor</i>	83
<i>Vedlegg 3 Informasjonsskriv til lærere</i>	84
<i>Vedlegg 4: Informasjonsskriv til deltakere med samtykkeerklæring</i>	85
<i>Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD</i>	89

Oversikt over tabeller

Tabell 1: Informasjon intervjupersoner	28
Tabell 2: Foreløpige temaer og undertemaer	35
Tabell 3: Temaer og undertemaer	36

1. Innledning

I denne studien vil jeg undersøke hvordan elever i videregående skole opplever kroppsøvfingsfaget, og om de opplever at de blir behandlet likeverdig uavhengig av deres forutsetninger og deres sosiokulturelle bakgrunn. Innledningsvis vil jeg redegjøre for studiens tema og bakgrunn, presentere problemstilling, samt gi en begrepsavklaring, før jeg redegjør for oppgavens oppbygning.

1.1 Studiens tema og bakgrunn

Ifølge *Opplæringslova* (1998) §1-1 skal opplæringa fremme demokrati og likestilling, og ifølge §1-2 skal elever vanligvis ikke deles inn i klasser etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Læreplanens overordnede del slår fast at likestilling og likeverd må ivaretas, og at skolen har ansvar for å formidle disse verdiene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Alle fag har ansvar for å formidle dette verdigrunnlaget, og kroppsøving spesielt har ansvar for å «gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd». Elever skal stimuleres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Alle elever skal behandles likeverdig, og det vil derfor være relevant å se om elevene opplever at det er slik, eller om opplevelsene og erfaringene deres avhenger av deres sosiokulturelle bakgrunn.

Studier viser at kroppsøvfingsfaget blir sett på som et «gutteaktig» fag, der jenter underpresterer, og gutter er bedre tjent med læreplanene (Fagrell et al., 2012; Gorely et al., 2003). Gutter liker faget bedre enn jenter og elever som er idrettsaktive på fritiden trives best og blir favorisert i faget (Erdvik, 2020, s. 61; Moen et al., 2018, s. 78-79; Säfvenbom et al., 2015, s. 642-643). Forskning viser at kroppsøving blir en arena der man får mulighet til å bli bedre på det man kan fra før, og dermed blir elevene som allerede er glad i aktivitet, de som oppnår livslang bevegelsesglede (Dowling, 2015, 2016; Thorjussen, 2022).

Personlig har jeg alltid interessert meg for ulikheter i samfunnet. Jeg vokste opp som eneste jente i en søskenflokk på tre. Og med foreldre som i utgangspunktet har behandles oss likt, har jeg fra jeg var liten likevel analysert om jeg har blitt behandlet eller opplært annerledes enn brødrene mine fordi jeg er jente. Dette er bare en liten del av den sosiokulturelle

bakgrunnen min, og når jeg skal undersøke elevers opplevelse av kroppsøvfingsfaget ønsker jeg å gå bredt inn og se på ulike faktorer av deres sosiokulturelle bakgrunn. Det vil være personlig relevant for meg å ha kunnskap om elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget for å kunne undervise mest mulig likeverdig.

1.2 Problemstilling

Den tidligere forskningen, som jeg vil komme tilbake til i neste kapittel, viser at det finnes kunnskap om elever med ulike forutsetninger og det finnes kunnskap om at trivsel i kroppsøving avhenger av kjønn. Det finnes mindre kunnskap om hvordan elever med ulik sosiokulturell bakgrunn opplever kroppsøving og om de opplever at de behandles likeverdig. Dette kommer derfor til å være studiens overordnede problemstilling som jeg ønsker å undersøke:

Hvordan opplever elever med ulik sosiokulturell bakgrunn kroppsøvfingsfaget?

Hensikten med studien er å undersøke hvordan elever i videregående skole opplever kroppsøvfingsfaget, og om de opplever at de blir behandlet likeverdig uavhengig av deres forutsetninger og deres sosiokulturelle bakgrunn. For å finne svaret på dette har jeg utarbeidet forskningsspørsmål som skal følge meg gjennom studien, både i intervjuene, resultatkapittelet og i diskusjonen.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan trives elever i videregående skole i kroppsøvfingsfaget?
- Hva er elevenes sosiokulturelle bakgrunn?
- Opplever elevene at deres sosiokulturelle bakgrunn har betydning for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget?

Dette vil jeg undersøke gjennom semistrukturerte intervjuer med elever i videregående skole. Jeg vil benytte Bourdieus teorier og begrepene kapital og habitus. Intervjuene vil analyseres ved å benytte tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke (2006), og deretter diskuteres i lys av det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen.

1.3 Begrepsavklaring

Begrepet *sosiokulturell bakgrunn*, vil gå igjen i denne studien, derfor vil jeg nå redegjøre for dette. Begrepet *sosiokulturell* er sammensatt av sosial eller samfunn og kultur. Kulturbegrepet sikter til det mennesket lærer, som ikke er medfødt eller gitt fra naturen. En definisjon som jeg finner presis er: «Kultur er de ferdigheter, oppfatninger og væremåter personer har tilegnet seg som medlemmer av samfunn» (Tordson, 2010, s. 60). Samfunn blir ofte definert som: «Det som ordner relasjoner mellom mennesker: roller, formelle plikter, institusjoner, makt, status etc.» (Tordson, 2010, s. 60). Det viser til en struktur i samfunnet, mens kultur er noe som oppstår i samfunnet. Det kan være ferdigheter, oppfatninger, måten vi handler på og er på. Likevel går disse begrepene inn i hverandre, og når det ikke behøves et skille mellom dem, kan vi snakke om *det sosiokulturelle*, som viser til både det vi er født inn i, vår posisjon i samfunnet, og det vi har lært og ervervet gjennom livet.

På bakgrunn av begrepsavklaringen mener jeg begrepet *sosiokulturell bakgrunn* egner seg for å beskrive det jeg vil undersøke. Begrepet sammenfatter mer enn hvor elevene kommer fra eller hva de kan, men handler om hvem de er, hvor de kommer fra, og hva de har lært, og dermed hva de kan og hvilke ferdigheter de har. Hvem de er kan handle om hvilket kjønn de er, hvor de er vokst opp og familiebakgrunnen deres, og lærdom og ferdigheter handler blant annet om hva de har drevet med i oppveksten og hva de driver med, både i og utenfor skolen. Jeg vil komme tilbake til dette når jeg tar opp Bourdieus begreper.

1.4 Oppgavens oppbygning

I denne studien vil først studiens kontekst knyttet til skolen og kroppsøvingfaget beskrives, i tillegg til den tidligere forskningen på temaet. Videre vil det teoretiske rammeverket, der jeg tar utgangspunkt i Bourdieu, redegjøres for. I kapittel fire vil den metodiske tilnærmingen og redegjørelse rundt datainnsamlingsprosessen, som består av kvalitative intervjuer, presenteres og diskuteres. Jeg vil så presentere analyseprosessen. Jeg har gjennomført en tematisk analyse i tråd med Braun og Clarke. I kapittel fem vil jeg presentere resultatene fra studien, delt inn i fire temaer og undertemaer, før disse vil diskuteres opp mot det teoretiske rammeverket i kapittel seks. Det siste kapittelet vil gi en oppsummering av studiens funn og veien videre.

2. Kontekst og tidligere forskning

Jeg vil i dette kapittelet beskrive konteksten til studien, og hvilken relevans en studie om elevers sosiokulturelle bakgrunn og deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget har. Jeg vil vise til opplæringslova og til læreplanverket i skolen. Deretter vil jeg se nærmere på den tidligere forskningen på feltet, for å avdekke hvilke kunnskapshull denne studien kan bidra til å fylle.

2.1 Styringsdokumenter

Opplæringslova gjelder grunnskolen og videregående opplæring i offentlige skoler. Ifølge §1-1. skal opplæringa fremme demokrati og likestilling og «alle former for diskriminering skal motarbeides», og ifølge §1-2. skal elever vanligvis ikke deles inn i klasser etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet (Opplæringslova, 1998). Elever skal møtes med tillit og respekt uavhengig av deres sosiokulturelle bakgrunn.

For elevene som gikk i 3. klasse på videregående da datainnsamlingen ble gjennomført, var Kunnskapsløftet (LK06) gjeldende, og for øvrige elever i videregående skole, har LK06 fulgt dem fram til nylig. Derfor vil jeg vise til denne læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2015). Samtidig handler temaet om verdier i den norske skolen, og opplæringslova har vært gjeldende siden 1998. Jeg mener derfor at det vil være riktig å også vise til Kunnskapsløftet (LK20), og hvordan denne vil realisere disse prinsippene.

Læreplanens overordnede del slår fast at likestilling og likeverd må ivaretas, og at skolen har ansvar for å formidle disse verdiene (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). Alle fag har ansvaret for å formidle verdigrunnlaget, og kroppsøving spesielt har ansvar for å «gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Elever skal stimuleres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2019). Et begrep som ble flittig brukt i LK06, men som er fjernet i LK20 er *fair play*, og «omfatter det å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. «Samhandling og det å gjøre hverandre gode er sentrale elementer i begrepet» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Fair play betegner altså

at man skal respektere hverandre og at man uavhengig av sosiokulturell bakgrunn skal samhandle med hverandre i kroppsøvfingsfaget.

Ut ifra styringsdokumentene til skolen, ser vi at alle elever skal behandles likeverdig. Det vil være relevant å se om elevene opplever at det er slik, eller om opplevelsene og erfaringene deres avhenger av deres sosiokulturelle bakgrunn. I denne studien ønsker jeg å undersøke hvordan elever opplever kroppsøvfingsfaget, og om de opplever at de blir behandlet likeverdig uavhengig av deres sosiokulturelle bakgrunn.

2.2 Tidligere forskning

I dette delkapittelet vil tidligere forskning på temaet bli redegjort for. Ut ifra begrepsavklaringen jeg tidligere har gitt av begrepet *sosiokulturell bakgrunn*, har jeg søkt ganske bredt for å dekke flere aspekter. I de fleste tilfellene benyttet jeg ordene «kroppsøving», «PE» eller «physical education» og jeg benyttet også disse norske og engelske søkeordene enten enkeltvis eller i sammenheng i litteratursøket: «skole», «bakgrunn», «sosiokulturell bakgrunn», «sosial bakgrunn», «elever», «sosial reproduksjon», «kapital», «Bourdieu», «kjønn», «family background», «background», «pupils», «school», «socio-cultural background», «students» og «gender». Artiklene måtte være på norsk, engelsk, svensk eller dansk, og jeg søkte først og fremst etter fagfelleverderte artikler. Jeg vil presentere noen av resultatene fra en nasjonal kartleggingsundersøkelse, som viser ulikheter i kjønn og idrettsbakgrunn hos elever og deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget (Moen et al., 2018). Flere studier viser at idrettsaktive har en fordel i kroppsøvfingsfaget (Erdvik, 2020; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015), og jeg viser derfor også til studie om hvilke elever som deltar i organisert idrett (Griffiths et al., 2022). Jeg viser til studier som ser på oppfatninger av kroppsøvfingsfaget på tvers av migrasjonsbakgrunn og kjønn, og hvordan kjønn og fysiske forhold som overvekt kan påvirke hvordan elever opptrer i faget (Eng, 2014; Fagrell et al., 2012; Forestier & Larsson, 2021; Jansson et al., 2022). Videre redegjør jeg for studier som ser på sosiokulturelle faktorer som kjønn, seksualitet, etnisitet, rase, religion, sosial klasse og hvordan disse faktorene kan påvirke prestasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget (Gorely et al., 2003; Thorjussen, 2020). Jeg løfter også fram studier som undersøker lærerens holdninger, hvilke evner læreren ilegger verdi (Redelius et al., 2009), og at lærere mangler kunnskap for å inkludere alle elever (Azzarito & Solomon, 2005; Rukavina et al., 2019). Til

slutt ser jeg på forskning som viser hvordan kroppsøving blir en arena for reproduksjon av holdninger, prestasjoner og karakterer (Dowling, 2015, 2016; Pot et al., 2016; Strandbu et al., 2020; Thorjussen, 2022).

I en kvantitativ studie undersøkes det hvordan elever fra 5.-10. trinn i norsk skole opplever kroppsøvingfaget (Moen et al., 2018). Rapporten tar blant annet for seg kjønnsforskjeller og forskjeller når det kommer til deltakelse i organisert idrett på fritiden og finner at et flertall av både gutter og jenter liker kroppsøvingfaget godt eller veldig godt, men at det er høyere andel gutter enn jenter som liker faget veldig godt. Det ses også en klar sammenheng mellom hvor ofte elevene deltar i organisert idrett og hvor stor andel som liker kroppsøvingfaget veldig godt. I tillegg ser man at kjønnsforskjellene er størst blant de minst idrettsaktive elevene (Moen et al., 2018, s. 33-37).

Omtrent to tredjedeler sier seg helt enige i et utsagn om at «det er gøy å ha gym», mens nesten halvparten av elevene opplever at de mestrer aktiviteten i kroppsøvingstimen. Det er usikkert om kroppsøving inspirerer elevene til å være aktive på fritiden (Moen et al., 2018, s. 68-70). Det kan se ut som at faget «treffer» gutter bedre enn jenter, og at det er lite av aktiviteter som jenter ønsker mer av, som dans. Kroppsøvingstimene preges av idrettsaktiviteter og det at elever som driver med organisert idrett på fritiden liker faget best kan virke som fører til at «elever med fysisk kapital i form av erfaringer fra organisert idrett blir fagets ‘vinnere’» (Moen et al., 2018, s. 78). Griffiths et al. (2022, s. 344) finner at unge i Storbritannia som kommer fra lavinntektsfamilier er mindre aktive i organisert idrett enn de med høyere sosioøkonomisk status, noe som blant annet kommer av den økonomiske deltakelse i idrett og «sporting capital», som kan ses på som familiens fysiske kapital. Elever liker faget best på barnetrinnet, og mindre etter hvert som de blir eldre. Selv om det er mange elever som liker kroppsøving er det også en gruppe som oppgir at de «gruer seg til gymtimen». Det er ikke rapportert hva de gruer seg til, men det er sammenheng mellom dette og opplevelse av å ikke mestre aktivitetene i faget (Moen et al., 2018, s. 78-79).

Idrettsaktive i Norge har det bedre i kroppsøving enn jevnaldrende som ikke er idrettsaktive (Erdvik, 2020, s. 61), kjønn har betydning for holdning til kroppsøving, og kroppsøving i Norge favoriserer de som er involvert i konkurranseidrett på fritiden (Säfvenbom et al., 2015,

s 642-643). En svensk studie undersøker elevenes opplevde læring, og hvilke oppfatninger de har av kroppsøvfingsfaget på tvers av kjønn og migrasjonsbakgrunn (Jansson et al., 2022, s. 422). Studien viser at det er mangel på studier som setter søkelys på likestilling fra elevens perspektiv, og at de fleste studier tar utgangspunkt i karakterer. Derfor bør lærere strebe etter å gjennomføre undervisning som er meningsfull for alle elever, uavhengig av bakgrunn, og det er behov for å høre på «elevstemmen» (Jansson et al., 2022, s. 431). Det er grunn til å få mer kvalitative data som kan gi informasjon om hva elevene opplever i faget og hvorfor de opplever det slik. Innholdet i kroppsøvfingsfaget i Norge består ofte av konkurranseaktiviteter, og kan virke inkluderende for noen og ekskluderende for andre. Faktorer som kjønn, funksjonsevne eller religion som hindrer deltakelse i enkelte aktiviteter, kan være avgjørende faktorer (Eng, 2014, s. 140).

Flere gutter enn jenter liker kroppsøvfingsfaget godt og gutter er oftere fornøyde med egne prestasjoner enn jentene er. Jentene er mer negative til ballspill i faget enn gutter. I en studie gjennomført i svensk ungdomsskole finner Fagrell et al. (2012) at jenter underpresterer faget. De posisjonerer seg slik at de ikke står i veien i timene. Selv jentene som driver med ballidrett på fritiden virker mindre kompetente ved å holde en lav profil i kroppsøvingstimene (Fagrell et al., 2012, s. 113). Guttene forventes å være aktive, ha høyt konkurranseinstinkt og sliter i større grad med å skille undervisningssituasjonen fra konkurranseidretten. Jenter posisjonerer seg feminine og gutter som maskuline, selv om det ikke nødvendigvis er det de ønsker, og denne kjønnsdelingen ser ut til å tas for gitt av elevene, og av lærerne ved at de ikke griper inn (Forestier & Larsson, 2021, s. 8-10). Flere elever i den norske skolen opplever marginalisering på grunn av kjønn, seksualitet, etnisitet, rase, religion, sosial klasse og evner (Thorjussen, 2020, s. 396). Jenter forteller om negative kommentarer fra gutter, og en følelse av at ferdighetene deres ikke blir like anerkjent som de dominerende guttene i klassens. Studien finner at i kroppsøving var kjønn den kategorien som hadde størst betydning, noe som fremhever viktigheten av at lærere benytter pedagogikk som anerkjenner mangfold, og aktivt jobber med å skape et ikke-diskriminerende læringsmiljø (Thorjussen, 2020, s. 197). Gorely et al. (2003) mener, at kjønn ikke kan ses på isolert fra andre sosiokulturelle faktorer som klasse, rase, alder og religion, og skriver at kroppsøving mange steder i verden trenger en radikal endring, og at kroppsøving slik det er i dag promoterer en form for maskulinitet som reproducerer dominerende kjønnsroller. Fordi habitus er kroppsliggjort, har noen sosiale

grupper mer sannsynlighet for å delta i organisert idrett, og vil dermed også ha større sjanse for å trives og prestere bra i kroppsøvingsfaget (Gorely et al., 2003, s. 428-429).

Jenter i Sverige får bedre karakterer enn gutter i alle fag bortsett fra kroppsøving og ser på seg selv som underlegne i faget (Redelius et al., 2009, s. 246). Redelius et al. (2009, s. 248) ser på hva lærere mener er målene i kroppsøvingsfaget, hva som er viktig og på kriterier for vurdering. Det undersøkes hvilke evner som tildeles verdi og hva som anerkjennes i faget. Et viktig mål med faget er å utvikle elevenes livslange interesse for regelmessig fysisk aktivitet. Likevel ser det ikke ut til at lærerne tar hensyn til målet i vurderingen av elevene, noe som kan føre til at mange elever, og kanskje spesielt de vi ønsker å påvirke ekstra til livslang bevegelsesglede, som ikke er fysisk aktive på fritiden, lærer at de ikke er gode nok. Det er en risiko for at denne gruppen lærer at fysisk aktivitet og idrett ikke er noe for dem, fordi evnene de innehar ikke verdsettes i faget, og grunnlaget for vurdering blir dermed uheldig. En tolkning er at lærerne i kroppsøving selv har bakgrunn fra idrett, og dermed verdsetter de idrettsprestasjoner (Redelius et al., 2009, s. 258).

Rapporter viser at spesielt kvinner, minoriteter og mennesker med lav sosioøkonomisk status i USA har lav deltakelse i fysisk aktivitet, og har derfor større sjanse for overvekt og hjerteproblemer som følge av mangel på fysisk aktivitet (Azzarito & Solomon, 2005, s. 39). Kroppsøving blir dermed ansett som et viktig sted for endring av disse vanene, og det er derfor viktig at man arbeider for å skape livslang bevegelsesglede hos alle elever, uavhengig av deres sosiokulturelle bakgrunn. Annen forskning fra USA viser at for overvektige elever er det å ha et godt sosialt miljø i kroppsøving spesielt viktig (Rukavina et al., 2019, s. 477). Dette er en marginalisert gruppe, som ofte har lavere ferdigheter og dårligere kondisjon, som oftere blir utsatt for mobbing, noe som kan føre til at de gjemmer seg bort og ekskluderer seg selv. Overvektige elever rapporterer at kroppsøvingslærere mangler kunnskap for å inkludere dem. For noen av lærerne i studien betydde det å inkludere dem å finne måter de kunne delta ubemerket, uten å forstyrre aktivitetene, mens andre lærere forsøkte å skape et inkluderende miljø (Rukavina et al., 2019, s. 479-480). Azzarito og Salomon (2005, s. 43) legger vekt på at man må høre på elevstemmen: «The voices of different races, genders and social classes must be heard and legitimated in physical education» (Azzarito & Solomon, 2005, s. 43). Det er derfor behov for forskning på ulike elevers oppfattelse av kroppsøvingsfaget for at alle

elevene skal kunne delta uavhengig av ferdigheter, kondisjon eller frykt for å bli ekskludert, og slik at alle kan oppnå livslang bevegelsesglede.

Dowling (2016) ser på økonomiske og kulturelle forhold og benytter Bourdieus teorier om sosial reproduksjon for å analysere ungdommers fortellinger fra kroppsøvningsfaget. Elevene hun snakker med har en positiv innstilling til kroppsøving, men de har en oppfatning om hvilke elevgrupper som trives i faget. De som trives best er fotballgutta og de etnisk norske jentene, og de som trives dårligst er elever med minoritetsbakgrunn. Elevene fremstilte kroppsøving som en arena der man fikk øve på aktiviteter man allerede kunne, og det kan tyde på at kroppsøvningsfaget i liten grad utfordrer elevenes habitus når det gjelder fysisk aktivitet. Aktivitetene elevene velger å drive med i framtiden har sannsynligvis lite med det de lærer i kroppsøvningsfaget å gjøre (Dowling, 2016 s. 260-264). Dowling avslutter med å spørre om hva som skal til for å endre disse historiene, slik at skolen blir et sted der sosiale ulikheter ikke reproduseres.

Foreldre er svært viktige når det gjelder å introdusere barna for idrett, å overføre de sosiokulturelle aspektene i idrettshabitus og å forme idrettslige verdier og atferd (Pot et al., 2016, s. 332; Strandbu et al., 2020, s. 942). En studie undersøker hvilken betydning elevens etniske, kjønne og sosiale klassebakgrunn har for historiene de tar med seg inn i kroppsøvningsfaget i den norske skolen, og hvordan deres bakgrunn påvirker deres opplevelse av faget (Thorjussen, 2022). Analysen fremhevet viktige forskjeller når det gjaldt antall og typer aktiviteter elevene var en del av på fritiden, og hvilken rolle fysisk aktivitet spilte i familiene deres. Etnisk og kulturell bakgrunn så ut til å være inndelingene som hadde størst betydning, men også skiller som sosial klasse og kjønn hadde betydning i elevenes fortellinger (Thorjussen, 2022, s. 1). I motsetning til annen tidligere forskning, assosierer de fleste elevene i denne studien kroppsøving med læring. Et mønster som viste seg på tvers av intervjuene var at elevene med etnisk majoritetsbakgrunn la vekt på å lære om sunn atferd, som det å trene for å holde seg i aktivitet, mens elever med minoritetsbakgrunn opplevde at det å lære idrettsteknikker var hovedfokus i timene. Studien finner at elever med riktig kapital kan se ut til å generere mer kapital gjennom at de med gode fysiske forutsetninger kan være en ressurs for klassekamerater. Kroppsøving blir derfor en arena der man enten får bekreftelse og får mer kapital, eller opplever at man er vanskeligstilt og blir urettferdig behandlet (Thorjussen, 2022, s. 10). Dowling (2015, s. 789) finner at fysisk kapital ser ut til å

akkumulere over generasjoner. Det er derfor viktig at lærerne anerkjenner at elever med ulike bakgrunn kommer til kroppsøving med ulike historier, og hjelper elevene til å få gode erfaringer fra faget. Man må forsøke å møte hver enkelt, uavhengig av deres tidligere erfaringer og bakgrunner (Thorjussen, 2022, s. 11). I min studie ønsker jeg å gå videre inn på hvordan elevene selv opplever at deres sosiokulturelle bakgrunn påvirker deres opplevelse av kroppsøvingsfaget.

Den tidligere forskningen på temaet viser altså at gutter liker faget bedre enn jenter, jenter underpresterer, gjemmer seg bort og posisjonerer seg feminine, elever som er idrettsaktive på fritiden trives best og blir favorisert i faget, og enkelte elever gruer seg til gymtimene (Erdvik, 2020; Fagrell et al., 2012; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Sosiokulturelle faktorer kan være avgjørende for om man finner kroppsøving inkluderende eller ekskluderende, unge som kommer fra lavinntektsfamilier, deltar mindre i organisert idrett enn elever i motsatt ende av skalaen, og foreldre er viktige påvirkere når det gjelder idrettsaktivitet (Eng, 2014; Griffiths et al., 2022; Pot et al., 2016; Strandbu et al., 2020). Kroppsøving er en arena der man kan øve på det man kan fra før og der elevene med riktig kapital, genererer mer kapital, slik at den fysiske kapitalen akkumulerer over generasjoner (Dowling, 2015, 2016; Thorjussen, 2022). Lærere ser ikke ut til å ta hensyn til at målet med kroppsøvingsfaget er å skape livslang bevegelsesglede hos elevene, og de verdilegger idrettsprestasjoner (Redelius et al., 2009). For elevene, og spesielt de marginaliserte gruppene som kanskje ikke trives så godt i kroppsøving, er det viktig å lytte til elevene (Azzarito & Solomon, 2005; Rukavina et al., 2019).

I min studie ønsker jeg å gå videre inn på hvordan elevene selv opplever at deres sosiokulturelle bakgrunn påvirker deres opplevelse av kroppsøvingsfaget, og jeg ønsker å lytte til elever og høre deres erfaringer fra kroppsøvingsfaget i skolen.

3. Teoretisk rammeverk

For å belyse forskningsspørsmålene om hva elevene i studiens sosiokulturelle bakgrunn er, og om de opplever at denne har betydning for deres opplevelse av kroppsøvningsfaget, vil jeg benytte meg av teoriene til Pierre Bourdieu. Det teoretiske rammeverket vil bidra til å forme studien, på den måten at den vil være et utgangspunkt i utforming av intervjuguide, og dermed for intervjuene og senere i diskusjonen.

3.1 Valg av teori

Jeg har valgt å benytte meg av Bourdieus teori i denne studien, og den vil bidra til å ramme inn oppgaven. Den vil være med meg i valgene jeg tar underveis, i utforming av forskningsspørsmål, valg av metode, utforming av intervjuguide, i selve datainnsamlingen og i diskusjonen. Bakgrunnen for dette valget er at jeg ønsket å se på elevens sosiokulturelle bakgrunn, og om elever opplever at sin sosiokulturelle bakgrunn har betydning for deres opplevelse av kroppsøvningsfaget. Ved å benytte Bourdieu, og hans anvendelse av begrepene habitus og kapital, mener jeg det vil være mulig å si noe om hvorfor man har de opplevelsene man har. Habitus er med på å styre individer og gjør at man har ulike måter å oppfatte å forstå verden på. Dermed kan det også være avgjørende for hvordan man oppfatter seg selv og sin opplevelse av kroppsøvningsfaget. Kapitalen til en person er både avgjørende for habitusen, og for hvor stor betydning faktorer som kjønn, etnisitet og alder har. Og den vil kanskje være avgjørende for hvilke aktiviteter elevene har drevet med på fritiden, som kan ha betydning for deres opplevelse av kroppsøvningsfaget (Wilken, 2008, s. 63).

3.2 Bourdieu

Bourdieu studerte klasser i samfunnet, sosial mobilitet og hvorfor sosioøkonomisk status går i arv. Ifølge styringsdokumentene skal kroppsøving gi like muligheter til alle, men gjør de det? Jeg vil nå beskrive Bourdieus begreper om habitus, kapital og det sosiale rom, slik at jeg senere kan bruke teorien i tilnærmingen av problemstillingen, som er «hvordan opplever elever med ulik sosiokulturell bakgrunn kroppsøvningsfaget?».

3.1.1 Habitus

Et av Bourdieus mest kjente begreper er begrepet *habitus*, og kan forklares på flere måter. En av dem er å se på det som et kulturbegrep som fokuserer på relasjoner mellom individer og på det sosiale (Wilken, 2006/2008, s. 36). I artikkelen *Strukturer, habitus, praksiser* forklares det slik:

Betingningene som er forbundet med en bestemt klasse av eksistensbetingelser, produserer habituser: varige og overførbare disposisjonssystemer, strukturerte strukturer som er egnede til å fungere som strukturerende strukturer, det vil si som frambringende og organiserende prinsipper for praksiser og representasjoner som objektivt lar seg tilpasse deres mål uten at det ligger til grunn en målbevissthet og en bestemt beherskelse av de operasjonene som er nødvendige for å nå disse målene. Disse disposisjonssystemene er objektivt «regelstyrte» og «regelmessige» uten å på noen måte være produkt av regeladlydelse (Bourdieu, 2006b, s. 54-55).

At habitus er strukturerte, strukturerende strukturer vil si at habitus påvirker både tolkning og adferd, og at det er noe som er sosialisert og dermed lært. At det er strukturer sikter til at det er relativt stabilt. Til hver klasse av posisjoner kommer det en type habitus. Ved ulike habitus kommer også en helhet av goder og egenskaper som er forbundet med hverandre i det Bourdieu kaller «en stilmessig affinitet». Og en av habitusbegrepets funksjoner er å redegjøre for hva som bringer aktører eller en klasses goder og virksomheter sammen. Det er både genererende og forenende ved at kjennetegn på en aktør defineres ved og kommer til uttrykk gjennom valg av personer, goder og virksomheter (Bourdieu, 1979/1995, s. 36).

Habitus er med på å styre individer ved at de har ulike måter å oppfatte og forstå verden på, noe som er med på å avgjøre hvordan de handler i situasjoner. Habitus er et produkt av sosialisering, og allerede tidlig i barndommen tilegner vi oss kunnskap og erfaringer som blir en del av vår habitus (Wilken, 2008, s. 37). Habitus dreier seg både om internalisering og eksternalisering – vi tilegner oss kunnskap som gjør at vi handler på bestemte måter. «Habitus sikrer det aktive nærværet av fortidige erfaringer, avlagt i hver organisme i form av oppfattelse-, tanke, og handlingsskjemaer, som gir praksisene konformitet og varighet over tid på en langt sikrere måte enn alle formelle regler og eksplisitte normer» (Bourdieu, 2006b, s. 57). Habitus gjør altså at vi tar med oss historien i våre praksiser og vi tilegner oss ulik

kunnskap gjennom hele livet. Vi lærer hva som er rett og galt, hva som er bra og dårlig og mulig og umulig, og alt dette skjer uten at vi nødvendigvis er klar over at det er en læringsprosess. Dette er noe av det som kjennetegner habitus, det er lært, men ikke oppfattet at det er lært. Slik er det blitt automatisert, og blitt til en vane eller sinnstilstand, og gjør at vi kan handle uten å tenke over hvorfor vi handler slik vi gjør. Vi både er og uttrykker vår habitus, og det beskriver egenskaper og vaner vi besitter (Wilken, 2006/2008, s. 36-37). Habitusens forventninger, dersom man ser på habitus som visse typer av praktiske hypoteser man har på grunn av tidligere erfaringer, legger først og fremst vekt på de umiddelbare erfaringene. De kjennetegnedede strukturene til en bestemt klasse av posisjoner er også det som produserer habitusens strukturer, og som deretter er det som er grunnlaget for oppfattelsen og bedømmelsen i de påfølgende erfaringene (Bourdieu, 2006b, s. 57).

Ulike sosiokulturelle bakgrunner, og dermed ulikheter i hva slags kunnskap og erfaringer man har tilegnet seg allerede fra barndommen, bidrar til hvordan vi ser på verden og til å forme vår habitus. Habitusen vår kan dermed ha betydning for hvordan vi oppfatter og opplever kroppsøvningsfaget, og kan kanskje gjøre at elever med ulik sosiokulturell bakgrunn, opplever faget på ulik måte.

3.1.2 Felt, sosialt rom og kapital

Bourdieu benytter seg av begrepene felt og sosialt rom. Jeg vil først gjøre rede for disse begrepene, før jeg vil beskrive begrepet kapital. Felt er de sosiale arenaene innenfor det sosiale rom, som er der praksis utspiller seg, og der vi eksternaliserer vår habitus (Wilken, 2006/2008, s. 38). Eksempler på felt kan være politiske felt, religiøse felt, universitetets felt eller det litterære felt (Bourdieu, 1979/1995, s. 266; Wilken, 2006/2008, s. 39). Feltet jeg kommer til å forske på er skolen, og mer spesifikt kroppsøvningsfaget som felt innenfor det sosiale rom. Feltene defineres i forhold til bestemte former for *kapital* som aktører besitter. Kapitalene Bourdieu vektlegger mest er økonomisk og kulturell kapital, men også sosial kapital er betydningsfull. Økonomisk kapital handler om det materielle, det kan være penger og eiendom. Kulturell kapital dreier seg om hvor mye kunnskap man besitter, hvilken kompetanse man har eller hvilken utdanning man har. Den sosiale kapitalen avgjøres av familierelasjoner, nettverk og forbindelser (Wilken, 2006/2008, s. 39). Det er den samlede kapitalen som er gjeldene, men type kapital er også av betydning. Lærere ved universitet og

høyskoler har stor mengde samlet kapital og har lite til felles med ufaglærte arbeidere, men de havner likevel et godt stykke unna arbeidsgivere med høy økonomisk kapital, da lærere ofte har høyere kulturell kapital enn økonomisk kapital (Bourdieu, 1979/1995, s. 34).

Jo likere mengde og type kapital to aktører har, desto mer har de til felles. Jo større forskjell det er på mengde og type kapital, desto mindre har man til felles. Dermed kan ulike elever, med ulik sosiokulturell bakgrunn, og ulike kapitalformer- og mengde, ha lite til felles, og dermed ha ulik opplevelse av kroppsøvningsfaget. Kapitalmengden og -typen man har, er avgjørende for hvor man befinner seg i det sosiale rommet. Avstanden mellom aktører med ulik mengde kapital tydeliggjøres i differansen mellom deres habitus, av deres egenskaper og godene de besitter (Bourdieu, 1979/1995, s. 36).

Bourdieu skiller mellom to ulike faktorer som spiller en rolle i klassifikasjonskampene. De primære faktorer dreier seg om fordelingen av kulturell og økonomisk kapital, og de sekundære faktorene omfatter kjønn, alder og etnisitet. De sekundære faktorene mener han har mer betydning for de lavere klassene enn de høyere klassene i adgangen til status og makt (Wilken, 2008, s. 63). Det betyr at forskjellene mellom kjønn er mindre høyere opp i det sosiale hierarkiet. Plassering i det sosiale rom har betydning for betydningen av disse faktorene.

Det er mulig å forbedre sin kapital for eksempel ved å utdanne seg, og på denne måten klatre i det sosiale rom (Bourdieu, 1979/1995, s. 35). Samtidig vil habitusen din alltid være med deg, og det vil være vanskelig å endre de vanene du har. Kapital tar tid å akkumulere, og produsere og reprodusere, derfor har den en tendens til å bli værende slik den er, noe som gjør at ikke alt er like mulig eller umulig for alle mennesker. Strukturene for fordelingene av kapital, er som et sett begrensninger og muligheter som allerede er bestemt, men også mulig å gjøre noe med, og som styrer hvordan virkeligheten fungerer på en varig måte, og bestemmer muligheten for om en praksis skal lykkes eller ikke (Bourdieu, 2006a, s. 5-6). Elever i videregående skole, vil enda ikke ha hatt mulighet til å ta høyere utdanning, eller å jobbe seg opp høyere økonomisk kapital på egenhånd, derfor kan man tenke seg at foreldrenes kapital, og elevenes sosiokulturelle bakgrunn er relevant for deres habitus og deres posisjon i det sosiale rommet. Kulturell kapital handler om mer enn bare utdanning og sosial kapital om mer enn familie.

Dersom man har for eksempel vært idrettsaktiv, drevet med musikk, har mange gode venner og lignende, kan dette bidra til høy kulturell og sosial kapital for elever. Spesielt idrettsbakgrunn kan tenkes å være avgjørende for den mengden kulturell kapital, eller fysisk kapital, som en tar med seg inn i kroppsøvfingsfaget. Bourdieu så på fysisk kapital som en annen form for kulturell kapital. Senere har Chris Shilling argumentert for at: «the corporeal is too important to be seen merely as a subdivision of another form of capital» (Shilling, 2003, s. 58). Han foreslo derfor at fysisk kapital skulle romme den fysiske delen av kroppen, som vekt, kroppsbygning og utseende (Lisahunter et al., 2015, s 14). I kroppsøving vil denne formen for kapital ha stor betydning, og fysisk kapital kan dermed være betydningsfull for opplevelsen av kroppsøvfingsfaget.

Bourdieu's teorier kan, ved å benytte hans begreper om habitus, kapital og det sosiale rom, bidra til å forklare hvorfor man opplever kroppsøving som man gjør, med utgangspunkt i hvem man er og hvor man kommer fra.

4. Metode

Metode kan forstås på en vid måte og den opprinnelige betydningen kommer fra gresk og betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I dette kapittelet vil jeg redegjøre for studiens metodiske tilnærming, altså min vei til målet. Problemstillingen min, «hvilken betydning kan sosiokulturell bakgrunn ha for hvordan elever i videregående skole opplever kroppsøvfaget?», og forskningsspørsmålene er det som skal lede vei. Hva jeg lurere på, og teorien jeg benytter for å nærme meg dette, er avgjørende for hvilke metodiske valg jeg tar. Jeg vil først presentere studiens vitenskapsteoretiske forankring, og hvilken rolle jeg som forsker har. Videre vil jeg beskrive mine metodiske valg og hvordan jeg har gått fram i datainnsamlingsprosessen og analysen, før jeg til slutt vil diskutere studiens kvalitet og troverdighet, samt hvilke etiske betraktninger jeg har gjort meg underveis.

4.1 Vitenskapelig forankring og forskerens rolle

Kvaliteten på kunnskapen som kommer fra kvalitative studier, avhenger i stor grad av forskeren som person og forskerens integritet. Min kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet er avgjørende faktorer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 85) understreker Bourdieu «... betydningen av forskeren som person, og hans eller hennes respekt og sensibilitet overfor sosiale relasjoner».

I denne masteroppgaven har jeg valgt å benytte meg av teoriene til Bourdieu, og hans teorier følger meg også gjennom metoden jeg benytter. Som forsker er man ikke nøytral, man står i relasjon til det man forsker på og i relasjon til forskning generelt. Wilken (2006/2008, s. 86) skriver: «Ifølge Bourdieu er all forskning motivert av praktiske eller innforståtte interesser av en eller annen art. Det betyr at all forskning starter med forforståelse av det det forskes på». Denne forforståelsen kan være sosiale fordommer, personlige erfaringer eller egne interesser som gjør at en verdilegger forskjellige ting ulikt. Forskeres innfallsvinkel i et felt bestemmes både av posisjonen i feltet og den vitenskapelige habitus. Man kommer gjerne fra et felt med tradisjoner, bestemte tankesett og selvfølgeligheter, noe som vil ha innvirkning på hvordan man forholder seg til intervjupersonene (Wilken, 2008, s. 86-87). Min bakgrunn, min kapital og habitus har innvirkning på min forskning. Jeg kommer fra en middelklassefamilie, har vokst opp med mor og far og to brødre. Jeg har drevet aktivt med idrett hele livet, jeg var glad

i kroppsøvningsfaget, og jeg liker å være i aktivitet. Jeg går inn på et tema som er relevant for faget, men også som jeg synes er interessant. Intervjusituasjonen vil kunne preges av min forforståelse og min forhåndsdømming. Dette er viktig å være klar over, slik at jeg kan gå inn i intervjuene, og senere i analysene og være åpen for ny kunnskap. I tillegg har man som forsker et ansvar for å overholde etiske retningslinjer, noe jeg vil komme nærmere inn på senere i kapitlet.

4.2 Metodiske valg

For å undersøke miljøer og personer benyttes intervjuer eller observasjoner. Kvalitative studier baserer seg på tekst. Jeg vil transkribere lydopptak, som videre brukes i analysen. I kvalitative studier har man mulighet til å gå i dybden på et tema i et miljø. Med få informanter og et nært forhold mellom forsker og informanter er det mulig å få et helhetlig inntrykk av informantene og miljøet (Repstad, 1993, s. 10-11).

Jeg er ute etter å finne ut av elevers opplevelse med kroppsøvningsfaget og om deres sosiokulturelle bakgrunn. For å finne ut av dette må jeg benytte en metode som tillater å la elevene fortelle om sine opplevelser. Ifølge Thagaard (2018, s. 12) er intervjusamtaler et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon og kan gi innsikt i deres opplevelser og synspunkter. I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson. Fordi personlige ferdigheter, sosial interaksjon og respekt mellom intervjuer og intervjuperson er så viktig i kvalitative forskningsintervjuer, kan de ikke begrenses til strenge metodiske regler (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83-85). Kvalitativt intervju som metode er velegnet for å få kjennskap til hvordan intervjupersonene opplever og forstår seg selv og omgivelsene sine, med et mål om å få fram deres erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Thagaard, 2018, s. 53). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) snakker vi med folk i forskningsintervjuer fordi vi vil vite hvordan de beskriver opplevelsene sine. Intervjuer vil derfor være den foretrukne metoden for å finne ut hvordan elever beskriver sin sosiokulturelle bakgrunn og hvordan de opplever kroppsøvningsfaget.

Fordi jeg ønsker at elevene skal kunne fortelle nokså fritt og at vi skal kunne ha en nokså åpen samtale, samtidig som jeg vil bestemme temaene, vil jeg benytte et semistrukturert intervju. Jeg har utarbeidet en intervjuguide med spørsmål og temaer som sikrer at vi er innom emner som gjør at jeg kan svare på problemstillingen og forskningsspørsmålene mine. Som forsker må jeg være fleksibel og åpen for temaer som ikke var forventet på forhånd, og jeg må vise åpenhet og forståelse overfor intervjupersonene (Thagaard, 2013, s. 98). Samtidig er jeg en nokså uerfaren forsker, og for å være sikker på at jeg kan gjennomføre et godt intervju med høy kvalitet på spørsmålene, har jeg laget en intervjuguide med mange, åpne spørsmål.

4.3 Datainnsamling

Prosessen startet med å søke godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD gjør en helhetlig vurdering av hvordan man har planlagt behandling av personopplysninger. I forkant av søknaden måtte jeg ha klart informasjonsskriv til deltakerne (se vedlegg 4), intervjuguide (se vedlegg 1). Prosjektet ble godkjent av NSD (se vedlegg 5), og jeg fikk starte datainnsamlingen, så sant jeg gjennomførte i tråd med det som ble dokumentert i meldeskjemaet. Videre i dette kapittelet vil jeg beskrive utvalget til prosjektet, rekrutteringsprosessen, erfaringer fra prøveintervju, samt noen tanker om selve gjennomføring av intervjuene og transkriberingsprosessen.

4.3.1 Utvalg og rekruttering

Utvalget er strategisk, som betyr at deltakerne velges ut ifra egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategisk relevante til problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54). Kriteriene til utvalget var at elevene skulle gå i 3. klasse på videregående skole og ha kroppsøving som fag. Jeg ønsket at elevene skulle gå i 3. klasse fordi da er alle elevene myndige, og prosessen med å få godkjenning til å forske kunne bli enklere. I tillegg ønsket jeg å rekruttere både gutter og jenter, da det kan ha betydning for deres bakgrunn, hvem de er, og kanskje også for deres opplevelse av faget. Med disse inklusjonskriteriene vil elevene ha hatt kroppsøving gjennom hele grunnskolen, og snart hele videregående skole. De har gjort seg noen erfaringer og kan beskrive hvordan de opplever faget. Når man er 18 eller 19 år har man også levd en stund og vet kanskje bedre hvem man er, og de kan være rustet til å besvare spørsmål om deres bakgrunn.

Jeg startet med å ta kontakt med videregående skoler i januar 2022. Jeg tok kontakt med rektorer per e-post (se vedlegg 2) og telefon, uten å få svar. Deretter tok jeg kontakt med kroppsøvlingslærere per e-post (se vedlegg 3), med informasjon om studien og en forespørsel om jeg kunne komme innom i en kroppsøvingstime for å rekruttere informanter. Jeg fikk kontakt med én kroppsøvlingslærer, og kom deretter i kontakt med rektor og avdelingsleder for idrettsfag ved denne skolen og fikk bekreftet at jeg kunne gjennomføre forskningsprosjekt med elever fra skolen.

Jeg kom ved oppstart av en kroppsøvingstime og presenterte prosjektet, og elevene fikk mulighet til å stille spørsmål. Deretter tok jeg en runde mens de holdt på med aktivitet og spurte enkeltvis om de kunne tenke seg å bidra i prosjektet. Ni elever takket ja, og et par var usikre. Jeg fikk kontaktinformasjon til disse, og tok senere kontakt for å avtale tidspunkt for intervju.

Ved å sende melding, samt en purremelding til de som ikke svarte, fikk jeg avtalt tidspunkt for seks intervjuer den påfølgende uka. Ett intervju ble utsatt to ganger av personlige årsaker. Da jeg uka etter møtte henne til intervju, spurte hun om venninna kunne være med, noe jeg sa var greit, da jeg ønsket at elevene skulle få sette rammene for intervjuene, slik at det skulle oppleves så trygt som mulig. Likevel tenkte jeg at det kunne oppleves unaturlig for dem begge om en satt og hørte på, så jeg spurte om ikke venninna også ville være med. Dermed endte det med at jeg gjennomførte et gruppeintervju, med to venninner. Thagaard (2018, s. 92) skriver: «Det er viktig at vi vurderer sammensetningen av gruppen nøye slik at gruppen har et felles grunnlag for diskusjoner». Den eneste vurderingen jeg rakk å gjøre var at disse var venner, og at de stolte såpass mye på hverandre at det syntes det var ok å bli intervjuet sammen. Under et gruppeintervju får deltakerne mulighet til å diskutere og respondere på hverandres synspunkter, noe som kan resultere i at man kommer dypere inn på hvert enkelt tema (Thagaard, 2018, s. 92). Intervjuet skiller seg fra andre såkalte *fokusgruppeintervjuer* ved at det er vanligere å intervju seks til ti personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 179), i tillegg ble intervjuet gjennomført på samme måte som intervjuene med en og en intervjuperson. Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju minimum åtte elever, og siden jeg manglet én, tok jeg kontakt med ei jente jeg hadde møtt på treningssenter. Hun ville gjerne

delta. Hun gikk i 2. år studiespesialiserende på videregående, men hadde fylt 18 år, og jeg konkluderte med at det var ok. Intervjuet ble gjennomført samme ettermiddag.

De syv elevene jeg intervjuet først, gikk alle 3. klasse påbygg, og hadde gått ulike yrkesfaglige studieretninger de to første årene. Det var tilfeldig at det var nettopp læreren til denne klassen som svarte meg da jeg sendte e-post, men jeg opplevde det som en fordel jeg ikke hadde tenkt på i forkant, fordi det var stor variasjon i interesser og erfaringer. Likevel gjorde dette også at jeg manglet noe bredde i utvalget mitt, da kun én intervjuperson gikk studiespesialiserende, studieretningen flest ungdommer går. Det som begynte som et strategisk utvalg, endte opp noe tilfeldig, da hvilken lærer som svarte på henvendelsen var avgjørende.

I kvalitative studier forsøker vi å oppnå en forståelse av sosiale fenomener. Studien min preges av nær kontakt mellom meg som forsker og intervjupersonene, og påvirkes av nettopp dette (Thagaard, 2018, s. 11). Studien preges av livet til intervjupersonene – endringer skjer og ikke alt går som planlagt. Noen svarer ikke på melding, kanskje de ikke har tid eller lyst til å bli intervjuet og ett intervju ble med to personer i stedet for én. Til slutt, for å få det jeg anså som nok intervjupersoner, valgte jeg å gå vekk fra et av kriteriene jeg først hadde, om at elevene skulle gå i vg3, så lenge denne intervjupersonen falt under de andre kriteriene.

For å gi en oversikt over intervjupersonene i denne studien, har jeg satt opp en tabell som beskriver hver av elevene. Den forteller navn, alder, studieretning, bosituasjon og noe bakgrunnsinformasjon om hver enkelt.

Tabell 1: Informasjon intervjupersoner

Elev	Studieretning	Bosituasjon	Bakgrunnsinformasjon
Maria, 18 år	Vg1: Helse og oppvekst Vg2: Helsefagarbeider Vg3: Påbygg	Skilte foreldre, har bodd bare med mor, men vært mye hos besteforeldre. Nå bor hun også noe hos kjæresten.	Har drevet med tegning på kulturskolen, har trent mye styrketrening på treningssenter. Hun har deltidsjobb ved siden av skolen.
Nils, 18 år	Vg1 og vg2: Bygg og anlegg Vg3: Påbygg	Skilte foreldre, bor mest hos far.	Spilt fotball hele livet, og drevet med innebandy, bowling, frisbeegolf og skiskyting. Har endel venner.
Silje, 18 år	Vg1: Helse og oppvekst Vg2: Helsefagarbeider Vg3: Påbygg	Bor med mor, far tvillingbror og hunden.	Har drevet med svømming, ridning, fotball og tricking og hun hadde sin egen hest. Nå spiller hun endel bowling. Foreldrene driver for seg selv, og hun jobber for begge to på fritiden. Familien har feriehus i Tyrkia.
Morten, 18 år	Vg1 og Vg2: Elektrofag Vg3: Påbygg	Bor på hybel. Vokst opp med mor, far og storebror.	Spiller fotball, og har drevet litt med langrenn. Spiller dataspill og er interessert i penger og investeringer. Jobber i en dagligvarebutikk i ferier.
Sander, 18 år	Vg1: TIP Vg2: Anleggsteknikk Vg3: Påbygg	Vokst opp med mor, far og bror.	Drev med kampsport på barneskolen og gikk noen skirenn. Siden ungdomsskolen har han trent styrketrening. Han har jobb som industrimekaniker, og driver med musikk, programmering og dropshipping.
Mathilde, 18 år	Vg1: Service og samferdsel Vg2: Service og sikkerhet Vg3: Påbygg	Vokst opp med mor, far og tvillingsøster.	Politisk aktiv og sitter i elevrådet. Hun jobber som renholder på fritiden. Hun har spilt fiolin i ti år av livet. Foreldrene kommer fra Serbia og Bosnia.
Karoline, 18 år	Vg1: Helse og oppvekst Vg2: Barn og ungdom Vg3: Påbygg	Vokst opp med bare mor.	Sitter i elevrådet på skolen. Hun har spilt håndball i seks-syv år og drev med dansing fra til hun begynte på videregående skole og skolen tok for mye tid. Hun liker å gå tur.
Sofie, 18 år	Vg1 og vg2: Studiespesialiserende	Vokst opp med mor og far	Hun er glad i sport og har drevet med håndball, fotball, svømming og turn. Nå går det i håndball og trening på treningssenter der hun også jobber ved siden av skolen. Hun har drevet med veving, spilt cello, fiolin og piano. Hun er mye med venner i helgene og i ferier er familien gjerne på tur. Foreldrene kommer fra Tyskland.

4.3.2 Utarbeiding av intervjuguide

En intervjuguide kan ses på som et manuskript som strukturerer intervjuet. Det kan inneholde noen temaer man ønsker å dekke og forslag til spørsmål man kan stille (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Det kreves god planlegging, slik at man både stiller spørsmål om de sentrale temaene, samtidig som man åpner for en samtale med fleksibilitet overfor intervjupersonen (Thagaard, 2018, s. 95). Jeg løste dette ved å skrive ned temaer, med spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Jeg antok at i noen intervjuer ville samtalen flyte uten at oppfølgingsspørsmålene ble stilt, mens andre intervjuer ville kreve noe mer spørsmål fra min side, noe Thagaard (2018) beskriver slik: «Det er store forskjeller med hensyn til hvor åpent personer uttrykker seg når de blir intervjuet» (Thagaard, 2018, s. 95). I begge tilfeller ønsket jeg å kunne oppmuntre intervjupersonen til å gi konkrete, men også utfyllende svar og beskrivelser på de temaer studien handler om.

Ifølge Thagaard (2018) er det en fordel at vi bygger opp intervjuguiden slik at vi starter med nøytrale emner som intervjupersonen synes det er enkelt å snakke om. Deretter kan vi gradvis komme inn på mer sensitive eller emosjonelt ladede emner når man har skapt større tillitt mellom intervjuer og intervjuperson. Før man runder av bør det komme mer nøytrale spørsmål igjen (Thagaard, 2018, s. 100-101). Jeg valgte å starte med spørsmål om bakgrunnen til elevene og hva de driver med, som de enkelt kunne svare på uten å tenke så mye. Etterpå stilte jeg spørsmål om deres opplevelse av kroppsøvingfaget og likeverd og likestilling i faget, før jeg runder av med en oppsummering.

Da jeg utarbeidet intervjuguiden, spilte teorien en viktig rolle. Derfor arbeidet jeg med intervjuguiden parallelt med teorikapittelet. Uten å benytte Bourdieus begreper eksplisitt i selve intervjuet, sørget jeg for å stille spørsmål som gjør at jeg senere kan knytte svarene opp mot begrepene. Blant annet spurte jeg om deres bakgrunn, både familiebakgrunn og idrettsbakgrunn, for å senere kunne si noe om elevenes habitus og kapital. I tillegg integrerte jeg spørsmål som å gå på søndagstur, ha hytte eller å gå på ski, som er «typisk norske», for å kunne si noe om elevenes kulturelle kapital.

4.3.3 Erfaringer fra prøveintervju

Før jeg startet datainnsamlingen gjennomførte jeg et prøveintervju for å kvalitetssikre spørsmålene, få tilbakemeldinger på hvordan det var å bli intervjuet, trene på intervjusituasjonen og gjennomgå intervjuguiden. Thagaard (2018) skriver at den viktigste opplæringen skjer under egen praksis. Det er slik vi lærer å formulere gode spørsmål, opprette god kontakt med intervjupersonen, lytte, legge inn nok pauser og oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. Derfor bør man gjennomføre et prøveintervju i forkant av datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s. 94).

Prøveintervjuet gjennomførte jeg med en person i min omgangskrets. Han var ferdig på videregående for et og et halvt år siden, og hadde erfaringer fra kroppsøving faget friskt i minne. Han falt ikke inn under alle inklusjonskriteriene mine, da han ikke hadde kroppsøving på videregående skole, men faget bevegelse, fordi han gikk drama-linje. Likevel kunne han svare på spørsmål knyttet til kroppsøving, da han hadde hatt det på grunnskolen, og fordi bevegelsesfaget ikke er så ulikt kroppsøving faget. Det at prøveintervjuet ble gjennomført med en jeg kjenner, gjorde at det var spillerom for å prøve og feile, og for å få gode og ærlige tilbakemeldinger. Den beste opplæringa skjer gjennom egen praksis, ved å utføre intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 88; Thagaard, 2018, s. 94). Man får mulighet til å øve seg på å stille spørsmål, men ikke minst å lytte og være stille, noe jeg erfarte, ved å lytte til opptaket, var vanskeligere enn jeg trodde. Der jeg trodde jeg hadde lange pauser og ga intervjupersonene tid til å tenke, var ikke pausene lengre enn et lite sekund. Derfor var dette noe jeg måtte fokusere på senere i intervjuene.

Prøveintervjuet ble gjort digitalt, noe jeg syntes var en fordel med tanke på koronapandemien, og at det kunne hende intervjuene jeg skulle ha med elever også måtte gjennomføres digitalt. Jeg ønsket å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt, fordi jeg tenkte at det på den måten ville være lettere å få kontakt med elevene, og skape tillit. Likevel erfarte jeg at det fungerte over nett også, og teknologien på samtalen og opptaket fungerte utmerket.

De fleste endringene i intervjuguiden ble gjort underveis i prøveintervjuet. For eksempel var det noen spørsmål jeg stilte, som jeg ikke hadde skrevet ned, som «er du glad i fysisk aktivitet?». Jeg fikk tilbakemeldinger i etterkant, men det viktigste var erfaringene jeg fikk av

å stille spørsmål og av svarene jeg fikk. Intervjupersonen svarte blant annet på enkelte ting som jeg ikke hadde tenkt på i forkant, som jeg dermed innså var relevant å spørre om, for eksempel kom jeg på spørsmålet «Har du opplevd at undervisningen er tilpasset én spesiell gruppe elever?», fordi intervjupersonen nevnte at han opplevde dette. Jeg ble også bedre kjent med intervjuguiden og meg selv som intervjuer.

4.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i løpet av to uker. Varigheten på intervjuene var fra 15 minutter til 1 time og 10 minutter, der de fleste lå på en drøy halvtime. Det lengste intervjuet var intervjuet med to intervjupersoner. Etter jeg hadde gjennomført det andre intervjuet, som kun varte 15 minutter, gikk det mange tanker gjennom hodet. Hadde jeg utarbeidet en for dårlig intervjuguide? Var jeg som forsker for dårlig til å la intervjupersonen tenke? Får jeg svar på det jeg lurte på, på så kort tid? Jeg opplevde at intervjupersonen svarte nokså kort og konsist på spørsmålene – han var ikke interessert i så mange tenkepauser. Likevel merket jeg at jeg ble mer og mer erfaren som intervjuer, slik Thagaard (2018) beskriver: «Den beste opplæringen skjer gjennom egen praksis» (Thagaard, 2018, s. 94). Det er viktig å oppnå selvtillit i intervjusituasjonen. Et mål i selve intervjusituasjonen er å skape en tillitsfull og behagelig atmosfære (Thagaard, 2018, s. 99). Dette skapes ved at intervjueren lytter oppmerksomt, viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen forteller, i tillegg til å være rolig og trygg i sin rolle som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160).

Under intervjuene benyttet jeg diktafon-appen til nettskjema via smarttelefon. Opptakene ble umiddelbart kryptert, og kan ikke lyttes til fra appen, men må lyttes til via innlogging på nettsiden. Denne måten å registrere intervjuer er den vanligste måten å gjøre det på, og det gjør det mulig for intervjueren å konsentrere seg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205).

4.3.5 Transkribering

For å senere kunne analysere intervjuene, gjør man de om fra muntlig til skriftlig form ved å transkribere dem, for å lettere få oversikt. Intervjuene transkriberte jeg selv. På denne måten lærer jeg mye om meg selv som intervjuer, og transkriberingen blir starten på analysen der

man får mulighet til å gjøre seg noen tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Intervjuene resulterte i 233 minutter med lydopptak, som til sammen ble transkribert til 79 sider med tekst. Jeg valgte å utelate bekræftende ord som «hm», «mm» og «ikke sant» da jeg ikke opplevde at disse bemerkningene hadde betydning på helheten, eller på det som ble sagt etterpå. Andre ord som opplevdes som overflødige, slik som gjentakelse av ord, ble heller ikke tatt med i transkripsjonen.

Etter hvert i transkripsjonsprosessen ble jeg oppmerksom på hvor forskjellig det muntlige og det skriftlige språket er. Slik som at vi sier mye «ehm», endrer retning midt i en setning, sier halve setninger og at setninger avsluttes med «da». Om dette skriver Østrem: «Direkte gjengivelse av det informanter har sagt, kan ofte få dem til å framstå dumme eller komiske» (Østrem, 2021, s. 97-98). Kravet om at man skal gjengi intervjupersonene på en korrekt måte, kan komme i konflikt med målet om å ikke framstille dem på en stigmatiserende og fordømmende måte. Derfor er ikke nødvendigvis dette den rette måten å fremstille det som har blitt sagt, etter lydopptakene har blitt gjort om til tekst.

4.4 Analyse

For å svare på forskningsspørsmålene mine, om hvordan elever trives i kroppsøvfaget og deres sosiokulturelle bakgrunn, benyttet jeg en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Ifølge Thagaard (2018) muliggjør denne typen analyse å komme i dybden på enkelte temaer som identifiseres i intervjuene, og man kan sammenligne data på tvers av intervjuene. Det er i tematisk analyser viktig å sørge for at utsnitt ikke trekkes ut fra sin opprinnelige sammenheng (Thagaard, 2018, s. 171). En av fordelene med å gjennomføre en tematisk analyse er, ifølge Braun og Clarke (2006, s. 78), fleksibiliteten man har. Man analyserer først og fremst på bakgrunn av empirien og kan på denne måten få detaljrik og komplekse resultater. Braun og Clarke (2006, s. 78) beskriver det slik: «Through its theoretical freedom, thematic analysis provides a flexible and useful research tool, which can potentially provide a rich and detailed, yet complex, account of data». En tematisk analyse er ifølge Braun og Clarke (2006, s. 79-81) en metode for å identifisere, analysere og rapportere temaer i dataene, gjennom seks faser.

Som forsker som skal analysere et datasett, må jeg ta noen valg om hva som skal regnes som temaer, noe som er en del av fleksibiliteten i en tematisk analyse. Man kan gjøre en fullstendig beskrivelse av hele datasettet, eller man kan gå i dybden på enkelte temaer, man kan gjennomføre en induktiv eller en teoridrevet analyse, en overflateanalyse eller man kan forsøke å lese mellom linjene (Braun & Clarke, 2006, s. 82-84). Jeg vil gå gjennom hele datasettet, gå i dybden på enkelte temaer jeg identifiserer underveis og gjennomføre en induktiv, datadrevet analyse, for å få mest mulig informasjon ut av intervjuene (Braun & Clarke, 2006, s. 83). Teorien jeg benytter vil jeg komme tilbake til i de sene analysefasene og i diskusjonskapittelet. Likevel vil jeg ikke frigjøre meg helt fra teorien og fra forskningsspørsmålene mine, dette for å få en detaljert analyse, der jeg får fram viktige aspekter ved det jeg ønsker å finne ut av (Braun & Clarke, 2006, s. 84). Jeg vil, slik som ifølge Braun og Clarke (2006, s. 84) de fleste tematiske analyser, gjøre en overflateanalyse, der jeg i utgangspunktet ikke ser etter noe utover det intervjupersonene sier. Men fordi jeg selv har gjennomført og transkribert intervjuene, vil jeg ha forhåndskunnskap om intervjuene og om intervjupersonenes reaksjoner og tonefall i intervjuene, kan jeg også lese noe mellom linjene, slik Braun og Clarke (2006) beskriver:

... a thematic analysis at the latent level goes beyond the semantic content of the data, and starts to identify or examine the underlying ideas, assumptions, and conceptualizations – and ideologies – that are theorized as shaping or informing the semantic content of the data (Braun & Clarke, 2006, s. 84).

Proessen med å analysere data starter når man som forsker begynner å legge merke til mønstre eller temaer i intervjuene som er betydningsfulle for det man lurer på. Denne prosessen kan starte allerede under datainnsamlingen. Allerede underveis i intervjuene gjorde jeg meg noen tanker og skrev noen notater om hva som kunne være nyttig for mitt prosjekt, og enkelte emner som dukket opp hos flere av intervjupersonene. Braun og Clarke (2006, s. 86) beskriver en oppskrift steg for steg gjennom seks faser for hvordan analysen skal gjennomføres, likevel er ikke analysen lineær, men en prosess som foregår over tid, der man beveger seg fram og tilbake i de ulike fasene av analysen. I tråd med Braun og Clarke (2006, s. 87) er det første steget i en tematisk analyse å gjøre seg kjent med dataene som skal analyseres. Jeg startet med å transkribere intervjuene, for deretter å lese over transkripsjonene. Fordi jeg har gjennomført intervjuene og transkribert dem selv, har jeg allerede noen tanker

om innholdet i dataene, men jeg vil gjøre meg enda bedre kjent med alle delene av dataene ved å lese gjennom transkripsjonene igjen. Dette gir også en slags følelse av objektivitet, man får intervjuene litt mer på avstand enn når man er midt i det. Jeg noterte noen tanker og ideer for koder av sentrale ord og setninger som intervjupersonene vektla og som jeg anså som relevante for forskningsspørsmålene mine.

I andre fase av analysen startet prosessen med å identifisere koder, og skrive ned relevant data til hver kode (Braun & Clarke, 2006, s. 88). I denne fasen lagde jeg de første listene med koder fra intervjuene som virket interessante å analysere for å kunne svare på hvordan elever i videregående skole trives i kroppsøvfingsfaget, deres sosiokulturelle bakgrunn, og om de opplever at deres sosiokulturelle bakgrunn har betydning for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Det bør ifølge Braun og Clarke (2006, s. 89) være så mange koder som mulig, fordi man vet aldri hva som vil være interessant senere. Likevel valgte jeg i denne fasen å ha forskningsspørsmålene i bakhodet, for å unngå lite relevante koder. Dette gjorde jeg ved å markere i transkripsjonen, for deretter å sette kodene inn i en tabell i Word, med koder og tilhørende sitater, for å unngå å ta kodene ut av sin kontekst.

Den tredje fasen går ut på å lete etter potensielle overordnede temaer som kan bidra til å finne svar på forskningsspørsmålene mine og som kan romme de relevante kodene jeg har identifisert (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Med utgangspunkt i det jeg ønsket å finne ut av, sorterte jeg de ulike kodene i grupper som kunne bli mulige temaer. Noen koder handlet om sosiokulturell bakgrunn, andre om opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Denne fasen dreier seg om å analysere kodene, og forsøke og vurdere hvordan disse kan danne overordnede temaer. Jeg gjorde dette ved å se nøye over kodene, for deretter å sortere de ved hjelp av å markere de i ulike farger, med utgangspunkt i hva kodene handlet om og forskningsspørsmålene. Noen koder ble i denne fasen til overordnede temaer. Dersom jeg så at kodene ikke kunne bidra til å finne ut hvordan elever i videregående skole trives i kroppsøvfingsfaget, fortelle om deres sosiokulturelle bakgrunn, eller om de opplevde at deres sosiokulturelle bakgrunn har betydning for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget, ble de forkastet. Dersom flere fortalte om lignende opplevelser i kroppsøvfingsfaget, kunne dette danne grunnlag for et overordnet tema. Jeg benyttet meg av tankekart for å plassere koder under overordnede temaer, der jeg noterte et nummer som beskrev hvilken data som hørte til, for eksempel «1.20» som betydde intervju nummer en, kode nummer 20, og endte opp med 33 viktige koder. Noen av disse

kunne jeg slå sammen, mens andre havnet under samme overordnede tema. Fasen ble avsluttet med å lage en oversikt over de mulige temaene og undertemaene.

Tabell 2: Foreløpige temaer og undertemaer

Samhold			
Inkluderende lærere	«Alle» elsker hjørnefotball	Samarbeid	
Urettferdig behandling			
Idrettselever har fordel	Ulike muligheter	Ulike forventinger	«Gutta foran jentene»
Trivsel i kroppsøving			
Gym er gøy	Gym er ubehagelig	Føler seg sett/ikke sett	Gruppepress
Fysiske forutsetninger			
Glad i aktivitet/ikke glad i aktivitet	Idrettsaktiv	Gym er vanskelig	Kroppsfixering
Liker tur	Ulike forventninger til lærer		
Andre faktorer			
Jobb/ikke jobb	Feriehus/hytte	Dårlig råd	Andre aktiviteter

I samsvar med Braun og Clarke (2006, s. 91) bestod fase fire av kritisk gjennomgang av temaene. Jeg kontrollerte om datautdragene passet inn under temaene, og at temaene ga mening og fortalte noe om dataene. Noen temaer utgikk i denne fasen, fordi de ikke var relevante for å svare på problemstillingen, andre ble satt sammen eller brutt ned til flere undertemaer, fordi jeg så at de hadde stort innhold og kunne svare på ulike ting i forskningsspørsmålene.

I den femte fasen definerte jeg temaene og navnga dem. I denne fasen skal man ifølge Braun og Clarke (2006, s. 92) forsøke å fange essensen av innholdet til hvert tema og definere hvilke aspekter av dataene hvert tema fanger. Temaene fikk navn ut ifra sitt innhold, og for å kunne

svare på forskningsspørsmålene. For eksempel fordi jeg ønsker å svare på hvordan elevene trives i kroppsøvfingsfaget, ble et tema «opplevelse av trivsel i kroppsøvfingsfaget». Hvert tema ble analysert, ved og detaljert skrive ned innholdet til temaet, ved hjelp av deres undertemaer. I følge Braun og Clarke (2006, s. 92) er det viktig å både kunne beskrive innholdet til det enkelte temaet, og kunne vurdere hvordan det passer inn sammen med resten av temaene, slik at det kan benyttes for å svare på forskningsspørsmålene. Temaene må kunne fortelle noe alene, og i relasjon med de andre temaene. Også her ble temaene med tilhørende undertemaer satt inn i en tabell for å gi en oversikt.

Tabell 3: Temaer og undertemaer

Elevene opplever samhold i kroppsøvfingsfaget		
Samarbeid i kroppsøvfingsfaget	Oppmuntrende medelever	Inkluderende kroppsøving
Opplevelse av trivsel i kroppsøvfingsfaget		
Kroppsøving er gøy	Kroppsøving er ubehagelig	Opplevelsen av å bli sett
Opplevelse av urettferdig behandling i kroppsøvfingsfaget		
Idrettsaktive elever har fordel i kroppsøvfingsfaget	Ulike forventninger og ulike muligheter	Guttene blir verdsatt høyere enn jentene
Forhold som kan ha betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget		
Aktivitetsglede	Fritidsaktiviteter	Familieliv og jobb
Forventninger	Kropp i kroppsøving	

I den sjette og siste fasen ble det, i tråd med Braun og Clarke (2006, s. 93), skrevet rapport. Dette er resultatkapittelet i studien. En komplisert historie skal skrives på en overbevisende og sammenhengende og interessant måte som overbeviser leseren. Resultatkapittelet vil bestå blant annet av utdrag og sitater fra intervjuene, som bidrar til å demonstrere og beskrive dataene. Denne fasen skal gå videre fra å bare beskrive dataene, og bidra til å svare på forskningsspørsmålene (Braun & Clarke, 2006, s. 93). Jeg vil løfte fram eksempler som kan

bidra til å gi svar på hvilken betydning sosiokulturell bakgrunn kan ha for hvordan elever i videregående skole opplever kroppsøvingfaget. For å ikke gå glipp av noen resultater i denne fasen, gikk jeg på nytt gjennom alle intervjuene. Jeg benyttet meg av tankekartene som jeg lagde i den tredje fasen av analysen, og ved hjelp av de fant jeg tilhørende sitater til hvert enkelt intervju.

4.5 Forskerens troverdighet

For å overbevise en leser om kvaliteten på kvalitative studier, kreves det at man argumenterer for studiens gyldighet og troverdighet (Thagaard, 2018, s. 188). Dette gjøres ved å være transparent, ved å redegjøre for utviklingen av data, og være konkret i framgangsmåtene i studien, slik jeg har forsøkt å gjøre i dette kapitlet, ved å beskrive hele prosessen.

Transparens blir også viktig videre, når jeg skal vise til utsnitt fra intervjuer (Thagaard, 2018, s. 188). Det er viktig å være transparent når det gjelder hva intervjupersonene selv sa, og hva som er analysert ut ifra det. Troverdigheten i kvalitative studier handler dessuten om gyldigheten til hvordan man tolker dataene (Thagaard, 2018, s. 189). Å redegjøre for analysemetoden og det teoretiske rammeverket, styrker studiens troverdighet. I denne studien har jeg latt teorien bidra som et rammeverk både i valg av metode og i datainnsamlingen, noe som kan ha betydning for hvilke data jeg finner og konklusjoner jeg trekker.

4.6 Etske overveielser

I et kvalitativt forskningsprosjekt der metoden jeg vil bruke er intervju, vil jeg som forsker få tilgang til data som kan knyttes til intervjupersonene. De nasjonale forskningsetiske komiteer (NESH) beskriver spesielle etiske regler som gjelder dersom studier innebærer behandling av personopplysninger (NESH, 2021). Personopplysninger gjelder opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en enkeltperson. Dette er retningslinjer jeg må forholde meg til. En slik studie er meldepliktig, og ble derfor meldt til NSD som gjorde en vurdering på om prosjektet lot seg gjennomføre innenfor gjeldende retningslinjer. Et viktig prinsipp når det kommer til forskningsprosjekter, er at man må ha informert samtykke fra deltakerne. Alle deltakerne i denne studien hadde signert samtykkeskjema (se vedlegg 4) før intervjuene ble gjennomført. Dette betyr at deltakerne har rett til å få informasjon om forskningsprosjektet, og at de skal ha kontroll på opplysninger om seg selv. De skal ha rett til å trekke seg fra studien når som helst (NESH, 2021). Som forsker må man gjøre en vurdering av hvor mye

informasjon man kan gi på forhånd, da for mye informasjon kan påvirke svarene til intervjupersonene. I tillegg hender det at man gjør endringer på prosjektet underveis (Thagaard, 2018, s. 23). Jeg måtte gjøre en vurdering på hvor mye informasjon intervjupersonene trengte, for å finne en balanse, slik at jeg overholdt kravene om informert samtykke. Før de signerte på samtykkeskjemaet fikk de et informasjonsskriv (se vedlegg 4) som beskrev prosjektet, slik at de skulle vite hva de sa ja til å være med på.

Et annet prinsipp er prinsippet om konfidensialitet. Det er viktig at jeg som forsker sørger for å respektere personers privatliv og sørge for å behandle data om personer konfidensielt når resultater presenteres (Thagaard, 2018, s. 24). I tillegg har jeg blant annet ansvar for å lagre opplysninger om intervjupersoner på en forsvarlig måte, og ikke lagre disse lengre enn nødvendig. Lydopptakene er som tidligere beskrevet, lagret i Nettskjema, og personopplysningene er ikke lagret sammen med opptakene. Som forsker har jeg et ansvar for å møte intervjupersonene med respekt. Jeg må opptre med ærlighet og klarhet om blant annet hvem jeg er og min rolle som forsker overfor informantene (NESH, 2021).

Jeg ønsker å se om elevenes sosiokulturelle bakgrunn kan påvirke deres opplevelse av kroppsøvningsfaget. Bakgrunnen til elevene, deres opphav, deres familieliv og ikke minst deres sosioøkonomiske bakgrunn kan for mange oppleves som sensitiv informasjon, og er noe jeg må ta hensyn til både i innhenting av data, i beskrivelse av funnene og i diskusjonen. Når jeg ba om informert samtykke, var det viktig å informere om studien og forholde meg ærlig og redelig overfor alle involverte parter.

4.7 Metodediskusjon

I dette underkapittelet vil jeg diskutere metoden jeg har benyttet og hvilke metodiske utfordringer og aspekter som kan ha påvirket resultatet av studien. Min forforståelse er påvirket av tidligere erfaring, interesser og sosiokulturell bakgrunn. Dette kan ha innvirkning på valg av metode, problemstilling, utvalg, datainnsamling og hvilke resultater som vektlegges. Min oppvekst og mine interesser kan ha påvirket mitt valg av tema for denne studien.

Min studie kan bære preg av min uerfarenhet som forsker. Det er første gang jeg gjennomfører intervjuer og analyserer data ved hjelp av en tematisk analyse og det er første gang jeg skriver et resultatkapittel. Dette har preget prosjektet blant annet ved at det har vært tidkrevende, og jeg har forsøkt å gjøre en så grundig jobb som mulig, for ikke å gå glipp av noe. Noen av intervjuene opplevde jeg som mer krevende enn andre, og jeg opplevde at intervjupersonene svarte noe bekreftende og sa seg enig i det jeg spurte om. Selv om jeg forsøkte å stille åpne spørsmål, var det ikke alle som var like glad i å snakke mye og gi utdypende svar, og svarene deres kan dermed bære preg av at de på et vis sier seg enig, eller svarer de det tror jeg vil høre.

Resultatene bærer preg av at det var første gang jeg har gjennomført intervjuer, til tross for at jeg gjennomførte et prøveintervju først. Alle elevene har bidratt i resultatkapittelet, og alle har blitt sitert, noen mer enn andre. Blant annet ser jeg at Sofie alltid blir referert, mens Maria og Nils blir nevnt noe mindre, og kan blant annet komme av at intervjuene med Nils og Maria fant sted først, mens intervjuet med Sofie var det siste som ble gjennomført. Det kan tyde på at jeg utviklet meg som intervjuer i løpet av disse intervjuene, og derfor fikk mer relevant informasjon ut av de siste intervjuene. Kanskje jeg burde ha gjennomført nok et prøveintervju, for å utvikle meg mer. Samtidig ser jeg at jeg fikk relevant informasjon fra alle intervjuene.

5. Resultater

I dette kapittelet vil jeg presentere studiens funn. Resultatene vil bli presentert gjennom fire hovedtemaer som vil bidra til å besvare forskningsspørsmålene, og dermed kan jeg nærme meg problemstillingen «hvordan opplever elever med ulik sosiokulturell bakgrunn kroppsøvfingsfaget?». De ulike temaene vil bidra på forskjellige måter og svare på forskningsspørsmålene. Temaene med tilhørende undertemaer ble også presentert i metodekapittelet. De fire overordnede temaene som skal bidra til å svare på forskningsspørsmålene er: 1. «elevene opplever samhold i kroppsøvfingsfaget», 2. «opplevelse av trivsel i kroppsøvfingsfaget», 3. «opplevelse av urettferdig behandling i kroppsøvfingsfaget» og 4. «forhold som kan ha betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget». Som leser kan det være vanskelig å fange essensen av alle funnene, og hvem som sier hva. Jeg har derfor forsøkt å oppsummere underveis, slik at man lettere skal få oversikt, i tillegg til at tabellen med beskrivelsen av elevene fra avsnitt 4.3.1 kan være til hjelp.

5.1 Elevene opplever samhold i kroppsøvfingsfaget

For å nærme meg problemstillingen og kunne svare på forskningsspørsmålet «hvordan trives elever i videregående skole i kroppsøvfingsfaget?» har jeg identifisert temaet «elevene opplever samhold i kroppsøvfingsfaget». Dette temaet belyser opplevelser elevene har av faget, og grunner til deres trivsel i faget.

Temaet handler om at kroppsøving er en arena der man blir kjent med hverandre, man utvikler samarbeid og kommunikasjon. Temaet omfatter samhold i form av å hjelpe hverandre, skape et bedre klassemiljø og lære om samarbeid, så man også kan bruke det senere i livet. I tillegg handler temaet om hvordan elevene opplever kroppsøvfingsfaget som en arena med plass til alle, med inkluderende medelever og pedagogiske lærere. Mye av dette er elementer som vi kan gjenkjenne og som har stått sentralt i læreplanen, blant annet gjennom begrepet *fair play* fra LK06. Det beskrives slik: «Begrepet *fair play* omfatter det å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Samhandling og det å gjøre hverandre gode er sentrale elementer i begrepet» (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Jeg har indentifisert tre undertemaer: (i) «samarbeid i kroppsøvfingsfaget», (ii) «oppmuntrende medelever», og (iii) «inkluderende kroppsøving». Undertemaene utgjør ulike aspekter av samhold gjennom samarbeid, læring om samarbeid og å inkludere hverandre uavhengig av fysiske

forutsetninger og forkunnskaper. Disse aspektene vil jeg nå komme nærmere inn på og eksemplifisere med utsagn fra intervjupersonene.

5.1.1 Samarbeid i kroppsøvfingsfaget

Undertemaet «samarbeid i kroppsøvfingsfaget» handler om at samarbeid er en stor del av kroppsøvfingsundervisningen. Man lærer om og gjennom samarbeid i kroppsøving, ved å hjelpe hverandre og på denne måten skape et bedre klassemiljø. Mange av elevene opplever samhold i kroppsøvfingsfaget gjennom samarbeid. De hjelper hverandre, knytter bånd og lærer om, og utvikler samarbeid.

Flere av elevene beskriver hvordan kroppsøving bidrar til å forbedre samarbeidsevnen, blant annet beskriver Morten hvordan alle er med på å oppmuntre hverandre og spille hverandre gode, han sier:

Kanskje vi spiller fotball da, også ser man en eller ei som ikke har like høye ferdigheter som alle andre, men fortsatt er alle med på å hjelpe den personen med å gi dem ballen og gi dem mulighet til å sende ballen videre.

Morten sier også at lagaktiviteter er en arena for å bli bedre kjent med hverandre, til å bli bedre lagspillere og bedre til å kommunisere med folk.

Samarbeidet man utvikler i kroppsøving, kan bidra til å gjøre klassemiljøet bedre. Man knytter bånd med hverandre, og man kan være sammen med klassekameratene sine. Flere av elevene beskriver dette, Silje sier: «Du merker at klassemiljøet blir mye bedre av at vi samarbeider godt på alle arenaer». Flere elever opplever at de mestrer kommunikasjon godt, noe de sier skaper et godt samarbeid, som man kan benytte i andre situasjoner senere i livet, som å samarbeide med andre mennesker i arbeidslivet. Videre synes enkelte av intervjupersonene at noe av det som er positivt med kroppsøvfingsfaget, er at man kan være sammen og gjøre noe gøy, noe som fører til godt samhold, og som gjør at man knytter bånd og får bedre klassemiljø. Sofie forklarer: «Det handler om å gjøre det med andre, og være sammen og ha det litt gøy». Hun opplever at alle får vært med, at alle deltar og at det fører til samhold, hun sammenligner samarbeidet man utvikler i faget, med barn som leker: «det er nesten som små barn som på en måte leker. Det synes jeg er litt koselig» (Sofie).

Det kan virke som de fleste elevene opplever at kroppsøvfingsfaget når opp til målsetningen om samhandling og å gjøre hverandre gode. Flere opplever at de får brukt sine egne ferdigheter til å hjelpe andre.

5.1.2 Oppmuntrende medelever

Undertemaet «oppmuntrende medelever» handler om å oppmuntre hverandre, si «bra jobba» og heie på hverandre, noe som fører til samhoid i kroppsøvfingsfaget. Elevene er gode på ulike aktiviteter, og gjennom aktivitetene i kroppsøvfingsfaget, får elevene mulighet til å spille hverandre gode og gi hverandre positive tilbakemeldinger. I kroppsøving opplever elevene at de får mulighet til å oppmuntre og heie på hverandre.

Kroppsøvfingsfaget blir en arena der man kan skape samhoid gjennom å oppmuntre hverandre. Blant annet forklarer flere av elevene at de er flinke på dette, en sier: «Det er viktig å spille hverandre opp, at man tar hensyn, at man ikke tenker bare på seg selv, at man tenker på de andre som lagkamerater, selv om de skulle vært på forskjellige lag» (Sofie). Flere av elevene sier noe av det samme, og mener medelevene er hyggelige og flinke til å støtte hverandre og gi hverandre positive tilbakemeldinger. Silje synes at «de fleste medelevene er veldig flinke til å si ‘det var bra, godt jobba’».

Oppmuntringer, som å si «bra jobba», kan selv for elevene som liker faget dårligst, gjøre det litt bedre. To av elevene som ellers ikke trives spesielt godt i kroppsøvfingsfaget, er veldig glad i hjørnefotball, fordi da er alle flinke til å heie på hverandre. Dette gjelder blant annet Mathilde, hun elsker hjørnefotball og forklarer det med at «de laga som ikke er på ballen når du er på ballen, er veldig flinke til å liksom ‘det der var bra jobba, bare fortsett’» (Mathilde). Sofie beskriver hvordan de som ikke kommer til syne ellers, synes når de spiller hjørnefotball, alle jubler og hun synes det er litt rørende at «alle backer» (Sofie).

Kroppsøving som en arena der man får kjenne på samhoid i form av å få og gi oppmuntrende tilbakemeldinger fra og til medelever, er en erfaring man kan ta med seg videre i livet. Man vil alltid måtte forholde seg til andre mennesker, om det er i arbeidslivet eller i dagligdagse settinger. Blant annet sier Sofie: «Si et firma da, det kommer til å være like dårlig som den dårligste spilleren, på en måte». Sofie mener altså at man vil få bruk for det å kunne oppmuntre hverandre også senere i livet.

Det kan virke som om det er en ganske generell oppfatning at i kroppsøvningsfaget er elevene flinke til å oppmuntre hverandre. Det er først og fremst jentene som påpeker dette, men både elevene som elsker faget og elevene som ellers ikke trives like godt, mener dette er en positiv side av faget og som bidrar til å skape samhold.

5.1.3 Inkluderende kroppsøving

Undertemaet «inkluderende kroppsøving» handler om en opplevelse av at kroppsøving er et inkluderende fag. I kroppsøving er det rom for alle, uavhengig av tempo i form av fysiske forutsetninger eller om man har skader som gjør det vanskeligere å delta i alle aktiviteter.

Kroppsøving bør være en inkluderende arena der alle kan være med, uavhengig av forutsetninger. Blant annet opplever Sander dette da han har en skade i et kne som gjør at han ikke kan gå på skøyter, men kommer likevel med et eksempel på en situasjon han opplevde som positiv fra skøytebanen:

I stad når jeg ikke kunne være på skøyter, tok jeg på meg vanlige sko og gikk ut på isbanen, også satt det en i klassen ... han var helt ræva på skøyter, så han hadde sånn handlevogn som skulle hjelpe seg rundt med, så satt jeg meg oppi den, så skulle vi spille ishockey, så hadde jeg kølle her, også var jeg liksom med han som dytta bak for å øve seg. Så det var vel en positiv ... for da fikk vi vært med, selv om jeg egentlig ikke kunne vært med og han egentlig ikke kunne være med (Sander).

Sanders erfaring forteller at kroppsøving kan oppleves inkluderende, og at det ikke nødvendigvis spiller noen rolle om du har fysiske forutsetninger som kan gjøre det til en utfordring å delta i enkelte aktiviteter.

Enkelte av elevene sier at lærerne bidrar til at kroppsøving blir en inkluderende arena, blant annet ved å gjøre tilpasninger. Sofie forklarer det slik: «De er veldig pedagogiske, og de er på en måte veldig inkluderende og litt artige på en måte, at de ikke bare er seriøse». Det Sofie beskriver her tyder på at hun mener lærerne bidrar på en positiv måte til å gjøre kroppsøving til en inkluderende arena, og at hun sier at de er pedagogiske, kan tyde på at hun mener de er

flinke til å gjøre tilpasninger. Hun forklarer videre at hun synes de er flinke til å tilrettelegge, slik at alle kan delta, hun beskriver: «Alle kan delta i det tempoet de ønsker. Så er det tilrettelagt for at hvis du ikke kan delta, så skal du komme med et eget opplegg» (Sofie).

Kroppsøving oppfattes dermed av flere som en inkluderende arena der lærerne er tilpasningsdyktige og oppleves som pedagogiske, og hvor elevene sørger for å tilpasse slik at alle kan være med.

5.1.4 Oppsummering

Dette temaet belyser grunner til elevers trivsel i kroppsøvingsfaget, gjennom samholdet de opplever. Elevene kan bruke egne ferdigheter til å spille hverandre gode, og selv elevene som ellers ikke trives så godt i faget, setter pris på samarbeidet og at medelevene er flinke til å heie på hverandre og at alle bidrar til å skape samhold. Kroppsøving oppfattes også av flere elever som en inkluderende arena, noe både elevene og lærerne bidrar til.

5.2 Opplevelse av trivsel i kroppsøvingsfaget

For å belyse problemstillingen «hvordan opplever elever med ulik sosiokulturell bakgrunn kroppsøvingsfaget?» og svare på forskningsspørsmålet «hvordan trives elever i videregående skole i kroppsøvingsfaget?» har jeg identifisert temaet «opplevelse av trivsel i kroppsøvingsfaget». Jeg vil belyse hvordan elevene trives i kroppsøvingsfaget, og hva som gjør at de trives eller ikke trives. Temaet inkluderer opplevelsen av hvorvidt kroppsøving er et morsomt fag eller ikke, om opplevelsen av å bli sett eller ikke, og hva som gjør at man opplever at man blir sett. Kroppsøving kan oppleves som ubehagelig for enkelte, da arenaen skiller seg ganske mye fra en vanlig klasseromssituasjon, og noen kan være redde for å gjøre feil eller for garderobesituasjonen.

Temaet består av undertemaene (i) «kroppsøving er gøy», (ii) «kroppsøving er ubehagelig» og (iii) «opplevelsen av å bli sett». Undertemaene tar for seg ulike grunner til trivsel og mistrivsel i kroppsøving.

5.2.1 Kroppsøving er gøy

Undertemaet «kroppsøving er gøy» handler om at kroppsøving er en arena som for mange kan oppleves som artig, og mange koser seg med aktiviteten faget byr på. Kroppsøving er et aktivitetsfag som skiller seg fra andre fag i skolen, og kan oppleves som et avbrekk fra en ellers stillesittende skolehverdag. Undertemaet handler derfor om hvorvidt kroppsøving er gøy eller ikke, hva som gjør faget gøy og opplevelsen av trivsel i kroppsøvingsfaget. Flere av elevene synes kroppsøving er gøy, de elsker faget og opplever det som et fristed fra en ellers stressende skolehverdag. Andre derimot, synes sjeldent faget er gøy, og vil helst ikke møte opp i timene.

Flere elever opplever kroppsøving som en arena der de får gjort noe de synes er gøy og får være litt aktive på skolen. Blant annet forklarer Nils: «Det er mitt favorittfag på skolen. Da får jeg holdt meg litt fysisk aktiv. Jeg er glad i kroppsøving». Sofie er en av de som elsker kroppsøving, hun sier hun har en «overnaturlig kjærlighet for gym» og forklarer videre:

jeg føler det handler om å gjøre det med andre, og være sammen, og ha det litt gøy og, da føler jeg at på en måte at alt ... uansett hva man driver med da, om man har den tankegangen så blir det bra (Sofie).

Hun opplever kroppsøving som en arena der man kan gjøre noe med andre, og være sammen, og dette er noe av det som gjør at hun trives i faget.

Kroppsøving skiller seg fra andre fag i skolen ved at man sjeldent sitter i ro. Dette er noe av det elevene synes er gøy med kroppsøving og som gjør at de trives med faget. Morten synes det er en frihet å få lov å løpe, og sier: «det er liksom en stressfri situasjon da, utenom alt det stresset som kommer med skole», mens Sander, som elsker gym, sier at man får et «avbrekk fra vanlig skolehverdag». Silje forteller at de stort sett ellers sitter rolig, så det er fint å få litt bevegelse. Enkelte sier også at de tror grunnen til at de trives med aktiviteten, er at de har være mye i bevegelse i oppveksten.

Noen elever synes det er gøy kun når de gjør ting de liker. Silje sier at hun trives bra i kroppsøving, og at hun liker spesielt enkelte aktiviteter: «Jeg synes jo skøyter er veldig gøy, så det er gøy når vi har» (Silje). Hun presiserer likevel at hun liker alt i kroppsøving: «jeg liker å gjøre alt i kroppsøving egentlig, så om jeg er god eller dårlig, så er ikke det så nøye for meg, jeg koser meg for det». Mathilde og Karoline synes ikke kroppsøving er så gøy. De er enige med Silje om at det er gøy når man gjør noe man liker, men de synes man sjeldent gjør det i kroppsøving. Mathilde sier: «Jeg synes ikke det er så veldig gøy når det ikke er ting vi selv vil da», mens Karoline synes ikke det er noe gøy når man kun gjør ting hun synes er vanskelig, som for eksempel fotball. Hun synes det er gøy når man gjør noe interessant, men sier at «det er jo sjeldent at vi gjør noe som er interessant» (Karoline). Begge synes at mange av aktivitetene er vanskelige, og Mathilde forklarer at «det er jo veldig kjipt når du faktisk prøver så hardt, ikke sant, også får du en dårligere karakter enn det du skulle ønske». Likevel synes de faget er et bra fag, der man får være i aktivitet, og Karoline synes det er gøy når man får ros for å gjøre noe bra.

De fleste elevene synes altså kroppsøving er gøy, fordi de får være i aktivitet og de får gjøre aktiviteter sammen med andre. «Avbrekk» og «stressfri situasjon» kjennetegner kroppsøving for flere. Dette gjelder uavhengig av ferdighetene deres i aktiviteten. Likevel er det enkelte som ikke synes faget er spesielt morsomt eller interessant, og som heller synes det er vanskelig.

5.2.2 Kroppsøving er ubehagelig

Undertemaet «kroppsøving er ubehagelig» er med på å beskrive noe som gjør at enkelte ikke trives like godt i faget. Kroppsøving er som nevnt et fag som skiller seg fra de fleste andre fag i skolen. Man sitter ikke i et klasserom, man har gjerne på seg andre klær enn i klasserommet, man er for det meste i bevegelse og vurderes på en annen måte enn i andre fag. Læreren følger hele tiden med på deg, hva du gjør, hvordan du beveger deg, hvordan du samhandler med medelever og hvilken innsats du legger ned, noe som kan føre til ubehag for enkelte. Man kan føle seg sett på, på en ubehagelig måte, man kan føle at man ikke er god nok og at man ødelegger for andre. Det at man skifter og dusjer sammen, gjør at man før og etter kroppsøvingstimen er i en ekstra utsatt posisjon der man må vise seg uten klær foran medelever, noe som kan være en utfordring dersom man ikke trives i egen kropp.

Noe av det man kan oppleve som ubehagelig er å bli vurdert i ferdigheter. Maria har forståelse for at det er slik, likevel synes hun det kan være litt ubehagelig, hun forteller: «man blir jo sett på ... jeg skjønner jo det, for læreren må jo ha vurderingsgrunnlag, men at det liksom sitter noen og ser på og skal vurdere deg da» (Maria). Det hender også at elever fra andre klasser setter seg og ser på elevene har kroppsøving, forteller Mathilde, noe hun synes er ubehagelig. Karoline liker rett og slett ikke å møte opp til kroppsøvingstimene fordi hun føler hun blir sett på: «Jeg synes det er veldig ubehagelig å møte opp til gymmen, jeg liker ikke å møte opp, og jeg føler jeg blir sett på når jeg har gym» (Karoline). Videre sier hun at hun ikke trives, blant annet fordi hun ikke er like godt trent som andre. Karoline trives best når de har utegym, «for da føler jeg at man kan være litt mer for seg selv», forklarer hun. Når man i utgangspunktet ikke trives spesielt godt i kroppsøvingsfaget, og i tillegg ikke føler at man er like godt trent som andre i klassen, kan det å gå i stramme treningsklær også oppleves ukomfortabelt. Karoline beskriver dette slik: «hvis du allerede gruer deg til å møte opp i gymmen, du føler deg ukomfortabel i gymklærne dine, synes ikke noe om det du har på deg, og det er liksom sånn, at du er skikkelig usikker da». Hun forteller at dette er noe som kan gjøre at hun sliter med å puste, og som hun kan få angstanfall av.

Kroppsøvingsfaget har som nevnt et formål om å skape livslang bevegelsesglede for elevene, og ofte består kroppsøvingstimer av mye lek og moro, hvert fall synes de fleste det, likevel er det ikke alle leker som faller like godt i smak hos alle. En elev forteller om en lek de har hatt, der de skal løfte på hverandre, noe hun syntes var «veldig ubehagelig» (Mathilde). Hun forteller om sin dårlige erfaring ved å veie litt mer enn andre i slike leker, og at dette er noe læreren kanskje ikke tenker på, mens som gjør kroppsøving ubehagelig for henne, og hun forklarer at «det å delta i gymmen med jentene, det synes jeg er litt ubehagelig» (Mathilde). Mathilde legger spesielt vekt på det å delta med jentene, noe som kanskje kan komme av at hun sammenligner seg mest med dem, og at hun må være i garderoben med dem.

Det kan virke som om noe av det elevene synes er mest ubehagelig med kroppsøvingsfaget er det å måtte vise seg for medelever i garderoben, spesielt når de har svømming. Flere av jentene forteller at de ofte sa at de hadde menstruasjon for å slippe å være med i svømmetimene, Mathilde sier: «For da slapp jeg det presset med å være med jenter i

garderoben». Andre forteller at de skulka alle svømmetimedene, fordi de ikke ville ha svømming og ikke ønsket å vise seg i badetøy foran klassen, og at garderobesituasjonen forverrer hele opplevelsen av kroppsøvfingsfaget.

I de fleste andre fag blir man vurdert ut ifra prøver eller annet skriftlig eller muntlig arbeid. I Kroppsøving vurderes innsats og ferdighetsutvikling, og på denne måten er det mye enklere for alle å se hvordan hver enkelt presterer i faget. Man kan få en opplevelse av å bli sett på, og bli vurdert til enhver tid. Dette kan for noen oppleves som et press. Mathilde forklarer hvordan det oppleves å føle at du ikke er flink nok: «så kan du oppleve å bli kjefta ned og utestengt, fordi du ikke er så flink», mens Karoline synes «det er veldig flaut når læreren roper noe negativt foran hele klassen». Mathilde og Karoline synes altså det er ubehagelige å ikke føle seg flinke nok, og ikke har gode nok ferdigheter. De føler de blir ekstra synlige, ved at de får kjeft av læreren, og at medelevene kanskje stenger dem ute fordi de ikke er gode nok.

I denne studien er det kun jenter som forteller om ubehag i kroppsøving. Det som går igjen er opplevelsen av å «bli sett på», enten det er at læreren vurderer deg og det du gjør, om det er elever fra andre klasser som setter seg og ser på undervisningen eller om det er medelevene i garderoben. Enkelte synes det er ubehagelig å gå i gymklær, og vil heller ikke vise seg i svømmetimedene. I tillegg er vekt et problem for noen, og de kan oppleve at aktivitetene ikke er tilpasset deres kropper, og det blir dermed ubehagelig å skulle delta.

5.2.3 Opplevelsen av å bli sett

Undertemaet «opplevelsen av å bli sett», handler om elevenes opplevelse av det å bli sett i kroppsøvfingsfaget. Kroppsøvfingslæreren har et ansvar for å vurdere elevenes innsats, utvikling, evne til samhandling med medelever og hjelpe elevene om de står fast. For elever er det fint å vite at læreren ser det de gjør bra og at de har utviklet seg, og at karakterer og vurderinger blir satt på rettmessig grunnlag. Dette undertemaet handler om elevenes opplevelse av å bli sett eller ikke, og hva de legger i det å bli sett av læreren. Flere opplever at de blir sett, og at de vurderes på riktig grunnlag, mens andre mener læreren ikke ser dem og opplever at læreren ikke har tid og mulighet til å se alle elevene.

For mange er det viktig å vite at de blir vurdert ut ifra det de faktisk gjør, og at læreren får med seg hvordan de presterer og opptrer i kroppsøvingstimene. Blant annet føler Sofie seg sett av læreren, og at måten hun opptrer på, gir henne utbytte i form av at læreren ser det og gir tilbakemelding på det. Hun sier:

Jeg føler jeg blir sett når jeg “backer” andre elever når de gjør noe bra, selv om det ikke er fokus på meg i det hele tatt, så prøver jeg å sette fokus på de elevene. Og det har jeg fått tilbakemelding på at blir sett av læreren. Det syntes jeg var bra at læreren gir tilbakemelding på (Sofie).

Hun synes at hun er god på å få med og motivere medelever, og da er det godt å vite at læreren får dette med seg. Flere elever opplever det samme, og opplever at de blir sett ved at læreren gir underveisvurderinger som de føler stemmer godt overens med deres opplevelse av egen innsats, prestasjon og væremåte. Det er viktig for elevene å få ros og tilbakemeldinger. Sander forteller om en episode der han hjelper en medelev på skøyter, og forklarer: «da sa hun at hun hadde sett det, og jeg så ikke engang at hun var utpå der, men hun hadde tydeligvis sett det» (Sander). Han opplever at han blir sett fordi læreren bekrefter at hun så hva han gjorde.

Dersom man ikke opplever at man blir sett av læreren, kan man føle at innsatsen man legger ned er til ingen nytte, at man ikke er flink nok til å bli sett, eller at man ikke får den karakteren man burde fått fordi læreren ikke ser det de gjør. Karoline føler seg ikke sett av læreren, hun sier: «Min lærer ser på de samme hver gang fordi det er de som alltid kommer best ut» (Karoline). Hun opplever at læreren ikke har tid til å se på alle, og at noen dermed får mer oppmerksomhet enn andre. Videre forteller hun at hennes opplevelse er at guttene får mest oppmerksomhet og blir sett mest, og følger opp med: «Jeg tror at guttene får oftest det de ønsker i gym», og «det er på en måte guttene som får mest positiv feedback» (Karoline). Hun opplever at hun ikke får like mye oppmerksomhet uansett hvor mye innsats hun legger ned, og at hennes stemme ikke blir hørt, da guttene oftere får bestemme innholdet i timene.

De fleste elevene opplever at de blir sett av læreren, og eksemplene de kommer med er spesifikke tilfeller der de har gjort noe bra, som læreren roser dem for. Elevene opplever at de blir sett dersom læreren har oppfattet det de selv føler er riktig. Andre elever føler at de ikke blir sett, og at læreren kun har tid til å se på de som presterer bra.

5.2.4 Oppsummering

Dette temaet har tatt for seg hvordan elevene trives i kroppsøvningsfaget og hva som gjør at de trives og ikke. De fleste elevene i studien synes kroppsøving er gøy, og trives godt, mens andre synes ikke det er morsomt og synes det er vanskelig og ubehagelig. Flere av jentene i studien opplevde kroppsøving som ubehagelig fordi man føler man blir sett på til enhver tid og fordi de føler seg utilpass i gymklær og i garderobesituasjonen. Trivsel i kroppsøving kommer av opplevelsen av at innsatsen man legger ned bli sett. Elevene oppfatter det som positivt når læreren ser at de gjør noe bra i timene, samtidig som det kan gå utover trivselen deres når de føler at de er for dårlige til å bli sett, og at læreren kun ser på elevene med høye ferdigheter.

5.3 Opplevelse av urettferdig behandling i kroppsøvningsfaget

Det tredje temaet jeg har identifisert, vil bidra til å svare på forskningsspørsmålet «opplever elevene at deres sosiokulturelle bakgrunn har betydning for deres opplevelse av kroppsøvningsfaget?». Temaet har jeg definert som «opplevelse av urettferdig behandling i kroppsøvningsfaget». Det handler om opplevelsen av å bli behandlet på en bestemt måte på grunn av enkelte faktorer, at noen får særbehandling eller at kroppsøvningsfaget blir tilpasset enkelte grupper elever. Temaet handler om opplevelsen av å ha ulike muligheter i faget, at noen har fordeler, og at noen har større innflytelse på innholdet i timene enn andre. Kroppsøving kan for enkelte oppleves som et fag som ikke passer for dem, et fag som er tilpasset elevene som er best trent, eller som er idrettsaktive. Man kan oppleve at det stilles ulike forventninger til ut fra kjønn, og man kan oppleve å ikke har gode nok ferdigheter i faget.

Temaet består av undertemaene (i) «idrettsaktive elever har fordeler i kroppsøvningsfaget», (ii) «ulike forventninger og ulike muligheter» og (iii) «guttene blir verdsatt høyere enn jentene». Undertemaene vil bidra til å belyse problemstillingen, ved å se på ulike faktorer der elevene opplever en form for urettferdig behandling i kroppsøvningsfaget.

5.3.1 Idrettsaktive elever har fordel i kroppsøvingsfaget

Undertemaet «idrettsaktive elever har fordel i kroppsøvingsfaget» handler om at kroppsøving, som er et aktivitetsfag, kan bli en arena som favoriserer enkelte elever, der enkelte kan ha fordel fordi de driver med idrettsaktiviteter på fritiden og er i god fysisk form. Elever som ikke er idrettsaktive på fritiden, kan oppleve at de blir urettferdig behandlet ved at kroppsøving blir tilpasset de som kan enkelte idretter fra før. Man kan få en opplevelse av å bli vurdert på urettferdig grunnlag, og at de elevene som er i god fysisk form har et fortrinn. Enkelte elever opplever at spesielt elever som driver med fotball, har en fordel, og at de blir verdsatt høyere enn andre elever.

Flere av elevene beskriver hvordan kroppsøving er tilpasset og tilrettelagt for idrettsaktive elever, eller som Maria sier: «Kroppsøving blir tilpassa de beste». Hun forklarer at hun tidligere har erfart at kroppsøving nesten bare har bestått av fotball, noe som lønner seg for «gutta og dem som driver med idrett» (Maria). Nils som selv er idrettsaktiv på fritiden forteller: «Jeg vil kalle oss litt bedre og mer erfarne enn andre, men det er fordi vi har trent på det oppgjennom, så noen kan jo føle seg litt utafør der og da, og det kan jo bli litt urettferdig» (Nils). Nils opplever at han kan ta med seg erfaringer fra idrett inn i kroppsøvingsfaget, noe han ser på som en fordel.

Dersom man ikke driver med idrett på fritiden, kan man oppleve at man blir mindre verdsatt i kroppsøving, fordi man ikke er like god i idrett som andre. Dette synes Mathilde er negativt, og sier at «folk som driver med idrett på fritiden, og spiller håndball og fotball, de blir mer verdsatt i gym». Videre forteller hun at hun opplever at det er nettopp disse elevene som får være med å bestemme innholdet i timen, noe hun aldri har fått. Flere elever opplever at det lønner seg å spille fotball på fritiden, noe som kommer fram både fra elever som selv spiller fotball og elever som ikke gjør det. De forteller om mye tilpasninger og tilrettelegging for denne gruppen. Fotballspillerne får ofte innvirkning på aktiviteten i kroppsøvingstimen, og Sander beskriver hvordan denne gruppen, som han også beskriver som «den kule gjengen, folk som har tatt litt sosial status i klassen», får bestemme hva som skjer i en kroppsøvingstime dersom læreren tar imot innspill.

Flere opplever altså at det er en fordel å være idrettsaktiv på fritiden. Både gutter og jenter og elever som er idrettsaktive og ikke på fritiden opplever det slik. De ser på det som en fordel å være kjent med aktivitetene, og flere som ikke er idrettsaktive selv opplever at man blir mer verdsatt dersom man driver med idrett. Også flere opplever at det er de idrettsaktive elevene, og gjerne fotballspillerne som får være med å bestemme innholdet i timen.

5.3.2 Ulike forventninger og ulike muligheter

Undertemaet «ulike forventninger og ulike muligheter», dreier seg om at man kan oppleve at det er enklere for enkelte grupper å oppnå god karakter. Man kan oppleve at man blir urettferdig behandlet ved at man føler at det er lettere for et kjønn å oppnå god karakter enn det andre, eller at det stilles ulike forventninger til ulike elever. Undertemaet handler derfor om elevenes opplevelse av urettferdig behandling gjennom ulike forventninger og ulike muligheter for å oppnå god karakter og for å mestre kroppsøvingfaget.

Læreren har mange elever å følge med på og vurdere. Derfor er det viktig å føle at man får vist seg fram, og at læreren ser det man kan og presterer. Silje forteller om erfaringer fra de har hatt håndball i kroppsøvingstimen, hun sier: «når du som liten jente, for jeg er ganske lav, så får du jo ikke ballen, og da får du ikke vist deg fram» (Silje). Videre forteller hun at hun føler at karakteren ikke blir riktig, fordi hun ikke blir sentret til. Silje føler hun ikke får mulighet til å vise seg fram slik at hun får en rettferdig karakter, og at ville vært lettere å få god karakter om hun hadde vært høyere.

Flere av elevene opplever at det er andre ting enn det at de får vist seg fram, som påvirker karakteren i kroppsøving. Mathilde og Karoline opplever at lærerne ofte setter karakter kun basert på om man driver med idrett på fritiden eller ikke, og at idrettsaktive elever får god karakter uansett: «De som aldri møtte opp, men læreren visste at de drev med fritidsaktiviteter, fikk som oftest femmer eller sekser, basert på at de driver med idrett på fritiden» (Mathilde). Karoline sier at «gymlæreren gir meg dårligere karakter fordi 'hun er ikke godt trent, så derfor kan ikke hun oppnå bedre enn en viss karakter'» (Karoline). Videre sier hun at de som ser best ut, og er veltrente får bedre karakter, og at hun «har aldri møtt en på min størrelse som har fått en sekser i gym» (Karoline). Hun opplever at fordi hun ikke er veltrent, og er litt større enn mange andre, har ikke hun samme muligheter til å oppnå god

karakter i kroppsøving. Hun tror kroppsøving er lettere for veltrente og elever med et visst utseende. På sin side tror Sofie at det er litt flere forventninger til de som driver med idrett, spesielt når det gjelder å ta ansvar i timene.

I et aktivitetsfag som kroppsøving kan man oppleve at man blir veldig synlig. Alle vet hvordan du presterer til enhver tid. Samtidig er det ikke nødvendigvis like lett å se hvorfor man får karakterene man får, fordi hva man presterer, ikke står svart på hvitt, eller at en viss poengsum gir en bestemt karakter. Dette kan føre til at man sammenligner seg selv og karakterer med andre. Dersom man får dårligere karakter enn noen man synes har like gode eller dårligere ferdigheter enn seg selv, kan det oppleves urettferdig, og det kan føles som at man ikke har de samme mulighetene til å få god karakter. Flere av guttene opplever at det er ulike muligheter til god karakter i kroppsøving avhengig av kjønn. De opplever at det er lettere for jenter å få god karakter. Morten uttaler: «Jeg synes ofte det kan ha hendt at det er litt forskjellsbehandling på kjønn», og «jeg synes kanskje det er lettere for jenter å få høye karakterer, enn for gutter» (Morten). Sander opplever det samme: «det ser jo likt ut, ikke sant. Og det at de fleste gutta da får fire og jentene får seks, at det er forskjell på to karakterer når det egentlig er ganske likt, det synes jeg er rart» (Sander). De tror det er ulike forventninger til de ulike kjønnene. Morten synes det er vanskelig å si ifra, og mene noe om dette, fordi det kan være litt sårbart, og han skjønner at han kan ta feil. Karoline derimot opplever at «guttene har et bedre grunnlag for å få bedre karakter». Hun opplever det altså motsatt av guttene. Det er interessant å se at både gutter og jenter uttrykker at det er lettere for elever av det motsatte kjønn å få god karakter.

Enkelte elever som selv ikke er idrettsaktive opplever at det er enklere for idrettsaktive å få gode karakterer i kroppsøving, og flere opplever at de blir vurdert på urettferdig grunnlag. Flere tror også at utseende kan ha innvirkning på karakter, og både gutter og jenter påstår at det er lettere for motsatt kjønn å oppnå god karakter i faget.

5.3.3 Guttene blir verdsatt høyere enn jentene

Undertemaet «guttene blir verdsatt høyere enn jentene» handler om at flere opplever at kjønnene blir verdsatt ulikt, og at kjønn har betydning for hvem som får bestemme i timene, hvem som får skryt av læreren, og hvem som får gode karakterer.

De fleste som selv har vært elever i kroppsøving, vet at man av og til får være med å bestemme innholdet i timene, eller laginndelingen under aktiviteter. Noen ganger velger læreren ut to stykker som i tur og orden skal få velge hvert sitt lag. I slike situasjoner kan det være vanskelig å alltid være den som blir valgt sist, man kan føle at man er for dårlig, eller at man ikke har verdi for laget man havner på. Både guttene og jentene har erfaringer med dette, og det vises blant annet gjennom det Nils beskriver: «Du velger gutta foran jentene, for de er ofte litt større enn jentene og har mer kraft, og det kan bli litt forskjellbehandling der» (Nils). Nils mener altså at guttene verdsetter guttene høyest og ønsker å ha dem på laget sitt.

Dersom læreren ikke har planlagt innholdet en time, men ber om innspill fra elever, er det kanskje de som roper høyest som får bestemme innholdet. Det kan være merkbart for dem som føler at de aldri får komme med innspill til innhold. Karoline opplever blant annet at det er guttene som oftest får bestemme innholdet i gymtimen, og Silje opplever at guttene av og til tar helt styring på innholdet i timen. Hun sier: «Det var en kroppsøvingstime hvor guttene bestemte seg for å ha kamp, og da ble det kamp» (Silje). Videre forklarer Karoline at guttene også får mest oppmerksomhet, og at det er de som får mest ros og positiv feedback. Mens guttene velger guttene foran jentene, kan det ut ifra erfaringene til Silje og Karoline se ut som også læreren velger guttene foran jentene, eller hvert fall hører mer på guttene enn jentene, noe som kan oppleves urettferdig for jentene.

Det kan se ut som om flere elever oppfatter det som at guttene blir høyere verdsatt i faget enn jentene. Flere opplever at guttene velger guttene foran jentene, læreren hører mest på guttene, guttene tar styring i kroppsøvingfaget, og guttene får mest ros.

5.3.4 Oppsummering

Dette temaet har tatt for seg elevers opplevelse av urettferdig behandling i kroppsøvingfaget. Elevene opplever at det er en fordel å drive med idrett på fritiden, spesielt å spille fotball. De idrettsaktive elevene får automatisk bedre karakter, opplever flere. Enkelte opplever også at utseende og vekt har innvirkning, og enda flere opplever at motsatt kjønn har enklere for å oppnå god karakter. Mens både gutter og jenter opplever at gutter blir høyest verdsatt i faget.

5.4 Forhold som kan ha betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget

For å kunne svare på forskningsspørsmålet «hva er elevenes sosiokulturelle bakgrunn?» og dermed nærme meg problemstillingen «hvordan opplever elever med ulik sosiokulturell bakgrunn kroppsøvningsfaget?», vil jeg nå se nærmere på ulike forhold som kan ha betydning for elevenes sosiokulturelle bakgrunn og for deres opplevelse av kroppsøvningsfaget. Jeg har identifisert det fjerde temaet til å være «forhold som kan ha betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvningsfaget». Temaet består av undertemaene (i) «aktivitetsglede», (ii) «fritidsaktiviteter», (iii) «familieliv og jobb», (iv) «kropp i kroppsøving» og (v) «forventninger». Da kroppsøving er et aktivitetsfag, og mye av tiden går til å bruke kroppen på ulike måter, vil ulike elever med ulike fysiske forutsetninger og ulike bakgrunn ha ulikt grunnlag for å mestre og trives i ulike elementer av faget, noe som igjen kan ha betydning for deres opplevelse av faget.

5.4.1 Aktivitetsglede

Undertemaet «aktivitetsglede» handler om elevene er glade i aktivitet eller ikke, og hva slags aktivitet de er glade i. Mens noen elsker all form for aktivitet, er andre avhengig av å drive med idrett eller på annen måte kunne glemme at de er i bevegelse for å trene, mens noen liker bedre rolige aktiviteter som å gå på tur.

Blant elever i videregående skole er det vanlig å trene på treningssenter, og flere trener styrke på fritiden. Maria er blant dem som aldri har drevet med organisert idrett. Likevel er hun glad i aktivitet, hun forklarer: «det er jo den dørstokkmila og komme i gang, uansett om det er å måke snø eller hva det er, men jeg liker det veldig godt når jeg først begynner». Det hun forteller, viser at hun er glad i å bruke kroppen, selv det å måke snø, men at det kan være tøft å komme i gang. Videre forteller hun at hun har drevet med styrketrening siden hun var 13 år. Hun ble påvirket av stefaren til å begynne og ble ganske sterk. Også Sander er glad i å trene styrke og har trent på treningssenter siden 9. klasse. Han beskriver trening som rus: «Det kjennes ut som ... det er litt fælt å si, men, en egen rus. Det er nesten sånn at jeg teller ned timer til jeg kan trene» (Sander). Det Sander beskriver, tyder på at han er veldig glad i følelsen trening gir han, og han liker godt å være i fysisk aktivitet.

Kroppsøving er et aktivitetsfag og kan derfor oppleves som et fristed i løpet av skoledagen, der man kan få utløp for energi, der man slipper å sitte stille, slik man må i mange andre fag. Blant elevene jeg har intervjuet, er det flere som forteller at de heller vil være i bevegelse. Morten sier: «jeg vil heller være i aktivitet enn å sitte å gjøre lekser» og Nils vil heller være fysisk aktiv enn «å sitte hjemme å ikke gjøre noen ting». Sofie som er glad i all aktivitet, fra turer, styrketrening og kondisjonstrening til idrettsaktiviteter forteller hvordan dette gjenspeiles i kroppsøvingstimene: «siden jeg på en måte både er glad i idrett på fritiden og er en veldig aktiv person og har en aktiv familie, så tror jeg at det har gjort at jeg gjenskinner gleden i kroppsøvingstimene». Det hun forteller viser at hun er veldig aktiv på fritiden, og at dette gjør at hun er glad i aktiviteten i kroppsøvingsfaget. Sofie er vokst opp i en aktiv familie, de pleier å gå mye på turer. Med familien sin har hun vært på teltturer både innenlands og utenlands, både til fots og på ski, og hun forteller at «vinterferien blir brukt til å gå på ski i Femundsmarka».

Ikke alle elever er glade i å presse seg til fysisk utmattelse, men i kroppsøving er det et overordnet formål at alle skal stimuleres til livslang bevegelsesglede ut i fra sine egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2015, 2019). Om denne bevegelsesgleden kommer av å løpe fort, løfte vekter eller å gå en tur i skogen, er ikke det viktige. Silje forklarer at hun trenger at det skjer noe mer enn bare fysisk anstrengelse for at hun skal trives: «Jeg er ikke så glad i sånne kjedelige ting som å løpe, men ting der det skjer litt mer, der du ikke føler at du trener, men du trener». Det kan tyde på at Silje er glad i aktivitet, så lenge hun kan tenke på noe annet enn at hun blir fysisk utmattet. Flere av elevene er glade i å gå tur, med hundene sine eller med familien sin. Blant annet Karoline forteller at hun kan finne på å trene litt her og der, men at hun elsker å gå, «jeg synes det er veldig deilig å gå turer», sier hun, og følger opp med at hun og mammaen går turer sammen og at hun har vokst opp med å gå på turer i helgene og på ski om vinteren. Silje og Morten er glad i å gå på turer med hundene og familiene sine. Silje sier: «Jeg går tur om morran, en liten, også går vi en lengre tur på ettermiddagen». Hun går altså opptil flere turer om dagen for å lufte hunden sin, og har nok et stort ansvar for hunden i familien.

Noen av elevene i studien elsker all form for aktivitet, alt fra idrettsaktiviteter til snømåking, mens andre ikke er like glad i all aktivitet, men kan like å gå en tur i ny og ne. Flere av elevene som ikke driver med idrett, trener på treningssenter. Enkelte trenger en form for idrett eller et eller annet element i den fysiske aktiviteten, så det ikke blir kjedelig.

5.4.2 Fritidsaktiviteter

Fordi aktivitetene kroppsøving består av, ofte er rene idrettsaktiviteter eller inneholder elementer fra ulike idretter, kan det være en fordel å drive med idrettsaktiviteter på fritiden. Dette kan også påvirke mestringsopplevelsen i kroppsøvingfaget. Noen elever har drevet med musikk eller andre aktiviteter i regi av kulturskole eller lignende. Både idrettsaktiviteter og andre fritidsaktiviteter kan ha betydning for elevenes sosiokulturelle bakgrunn og for deres opplevelse av kroppsøvingfaget, derfor er det andre undertemaet «fritidsaktiviteter».

Mange barn og unge i Norge driver med organisert idrettsaktivitet på fritiden, noe som kan ha betydning for opplevelse av kroppsøvingfaget. Dette viser seg også blant elevene i denne studien, der de fleste har drevet med eller driver aktivt med organisert idrett. Nils har drevet med mange idretter og spilt fotball siden han var fem år, noe han får bruk for i kroppsøvingfaget. Han sier: «Ballspill synes jeg at jeg mestrer bra, for det har jeg jo vokst opp med». Også Morten spiller fotball, mens Silje slutta med det i begynnelsen av tenårene. Sofie driver aktivt med håndball, men har også spilt fotball og drevet med flere andre idretter, hun forklarer hvordan idrettsbakgrunnen er nyttig i kroppsøvingfaget: «konkurransinstinkt, det kjenner jeg ganske mye på». Ut ifra dette tolker jeg at hun opplever at hun tar med seg konkurransinstinktet sitt fra idretten til kroppsøvingfaget, noe som kanskje gjør at hun jobber litt hardere, og ønsker å prestere i faget.

Å ha drevet idrett kan bidra til at elevene mestrer kroppsøvingfaget bedre, og at de får en bedre opplevelse. Mens flere av elevene har drevet med mange idretter, er det noen som ikke har drevet med idrett. En av dem er Maria, som forteller: «Noen ganger tenker jeg at foreldrene mine burde pressa meg til å begynne med ballsport, fotball eller håndball, sånn at jeg skulle lære meg det og det ikke skulle synes så godt at jeg var dårlig». Hun beskriver det som en fordel å være god i disse idrettene i kroppsøvingfaget og skulle ønske at hun hadde drevet med idrett, slik at hun kunne mestret kroppsøving bedre. Karoline, som drev med

håndball på barneskolen og dansing fram til videregående, føler hun kan prestere de få gangene de har dansing, men det hun forteller tyder på at det er en fordel å være god i ballsport, hun sier: «Det er egentlig ikke gøy når man har ting som er vanskelig da. Sånn for eksempel når gymmen bare består av fotball». Dette kan tyde på at kroppsøving blir vanskeligere om du ikke er kjent med de aktuelle idrettsaktivitetene på forhånd, noe som kan påvirke opplevelsen elevene har av faget.

Flere av elevene forteller at de har drevet med ulike kulturelle aktiviteter. Blant annet har Maria gått på tegning på kulturskolen. Flere har drevet med musikk. Mathilde har spilt fiolin i ti år, og Sofie har spilt fiolin, piano og cello. Hun har også gått på veving og har altså i tillegg til å være veldig idrettsaktiv, drevet med flere andre fritidsaktiviteter. Sander forteller: «på fritiden driver jeg med alt mulig forskjellig, alt fra musikk til programmering». Sander har altså flere hobbyer, og han forteller videre at han driver med noe han kaller «droppshipping», og at han i den forbindelse har opprettet en nettside og et eget firma. Morten forteller også at han interesserer seg for penger og han «driver investering og sånne ting». Morten liker også å spille dataspill, og han «stiller det på linje med trening». Med dette mener han, slik jeg oppfatter han, at han liker å drive med begge deler. Mathilde forklarer at hun «er veldig politisk aktiv», og forteller at mye av fritiden hennes går med til politikk. Sofie, som ellers trener og jobber, forteller at hun har et «veldig balansert sosialt liv», der hun er med venner i helgene.

Flere elever har drevet med fritidsaktiviteter, og spesielt de som driver aktivt med idrett opplever at det lønner seg i kroppsøvfingsfaget, og opplever at de mestrer elementer i faget på grunn av sin idrettsbakgrunn. Flere har også drevet med aktiviteter som tegning, musikk og politikk. Andre elever interesserer seg for penger og dataspill. Elevene som ikke driver med idrett, skulle ønske de hadde gjort det, slik at de kunne mestret faget bedre.

5.4.3 Familieliv og jobb

Undertemaet «familieliv og jobb» handler om ulike faktorer i hjemmet som kan fortelle noe om elevenes sosiokulturelle bakgrunn og om elevene har jobber ved siden av skolen, noe som kan si noe om hvem elevene er og hva deres sosiokulturelle bakgrunn er. Om man har jobb

ved siden av skolen, kan det fortelle om elevenes vilje til å tjene egne penger, eller om man er en person som liker at det skjer noe hele tiden.

I Norge har mange hytter, enten på fjellet, ved sjøen eller i skogen. Det kan virke som om nesten alle har en hytte de har tilgang på, og det å for eksempel reise til fjells er en del av den norske kulturen. Blant elevene i studien er det flere som har hytter. Morten forteller at de har hytte som ligger bare ti minutter hjemmefra, Sofie forteller at de er «på en måte litt sånn turfamilie, og har hytte i Femund». Sofie sin familie er glad i å være ute i naturen, og hun forteller at de tilbringer mye av feriene på hytta og på tur. Silje forteller at familien hennes har feriehus i Tyrkia, og de tilbringer mye av somrene der.

Andre forhold som kan påvirke elevenes opplevelse av kroppsøving, er økonomi. I denne studien har jeg valgt å sette søkelys på andre forhold, framfor å spørre elevene hva foreldrene deres tjener. Likevel forteller Mathilde om en økonomi som ikke alltid har strukket til: «Jeg ville egentlig spille fotball, men det fikk jeg ikke lov til fordi det var for dyrt». Det at familien til Mathilde ikke hadde råd til å sende henne på fotballtreninger, kan ha hatt betydning for hennes opplevelse av kroppsøvingsfaget.

Dersom man har jobb ved siden av skolen kan det bety at man opplever at man har nok tid til skole, kanskje til trening eller fritidsaktiviteter og til å jobbe. Flere av elevene i studien jobber etter skolen, mens noen jobber i ferier og når de har fri. Silje er en av dem som jobber mye. Hun jobber både for moren og for faren sin, i tillegg til å jobbe som helsefagarbeider. Hun forteller at begge foreldrene driver for seg selv, og helsefagarbeider jobber hun som fordi hun gikk helsefag de to første årene på videregående. Også Sander har jobb som han fikk etter det første året på videregående. Han jobber som industrimekaniker og forteller: «Det starta med at jeg var utplassert der i vg1, så søkte jeg sommerjobb der. Etter det så har jeg jobba hver eneste ferie og fridager fra skolen». Han har altså hatt jobb der siden første året på videregående og jobber når han har fri fra skolen. Mathilde jobber som renholder i kommunen, og Sofie jobber mye på et treningssenter, og litt som servitør og Morten jobber på en dagligvarebutikk i ferier.

Selv om de fleste har god tid til å jobbe mye, er det ikke alle som opplever at tiden strekker til. Karoline forteller at hun ikke har tid til å jobbe, hun sier: «Før jobba jeg i boligfellesskap for psykisk utviklingshemmede, men igjen ble skole for mye så jeg måtte takke nei til å jobbe mer, jeg fikk for dårlig tid». Likevel jobber hun innimellom som frivillig for et idrettslag. Det kan hende Karoline bruker mer tid på å jobbe med skole enn mange andre.

Flere av elevene har altså hytte på fjellet eller feriehus i utlandet, noe som kan si noe om deres kulturelle og økonomiske bakgrunn. Mathilde har vokst opp med en økonomi som ikke tillot at hun drev med idrett slik hun ønsket. De fleste elevene jobber ved siden av skolen, og noen av de har til og med flere jobber, mens Karoline opplever at hun ikke har tid til å jobbe.

5.4.4 Kropp i kroppsøving

Det neste undertemaet er «kropp i kroppsøving». Ifølge læreplanen i kroppsøvingsfagrelevans og sentrale verdier skal kroppsøving «bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Det at kroppen i seg selv er en sentral del av faget, kan ha noen uheldige konsekvenser.

Kroppsøving kan for mange oppleves som en arena der man blir ekstra synlig, både for medelever og for lærer. Alle kan se alt man gjør og foretar seg, og man kan føle at kroppen blir spesielt iaktatt og betydningsfull for karakterer og mestring i kroppsøvingsfaget. Blant annet har Silje erfart at det er negativt å være lav, hun sier: «Det er mye kroppsfixert, sånn at man blir pekt på». Videre forteller hun at man kan oppleve det samme om man er «for høy», eller «for stor», og at det kan gjøre at man får kommentarer. Også Mathilde opplever at kropp er et fokus i kroppsøvingsfaget. Hun forklarer at hun «tror det med kropp alltid har vært det som har vært i fokus hos andre». Dette kan tyde på at elevene føler på noe kroppspress knyttet til kroppsøvingsfaget. Sofie forklarer det slik: «det er jo sikkert mange som føler på litt kroppspress, og som kanskje føler at de ikke er gode nok». Dersom man ikke strekker til fordi man ikke er høy nok, eller er for stor og tung, kan dette føre til kroppspress, usikkerhet og manglende mestringsfølelse.

Flere elever opplever altså at kroppen får et spesielt og negativt fokus i kroppsøving. Man kan få opplevelsen av å være for stor eller for liten, og man kan føle at kroppen ikke strekker til. Selv om kroppen er en sentral del av faget, kan det se ut til at dette er noe som kan føre med seg et element av overdreven og kanskje negativ kroppsfixering, og for mye fokus på kropp blant elevene. Det kun jenter som snakker om kropp i kroppsøving.

5.4.5 Forventninger

Hvilke fysiske forutsetninger og hvilken idrettsbakgrunn elevene har, kan ha betydning for hvilke forventninger elevene har til kroppsøvingsfaget, til hverandre og til kroppsøvingslæreren. Derfor er det siste undertemaet «forventninger». Dette undertemaet handler om hvilke forventninger elevene har til medelever og læreren, og til hvordan læreren legger opp kroppsøvingstimene.

I idrettsaktivitetene elevene driver med på fritiden, er det ofte avgjørende at alle møter opp. Fotballtreninger blir bedre dersom alle er til stede, og dersom alle legger ned full innsats. Dette er noe flere elever tar med seg inn i kroppsøvingstimene. Blant annet forteller Morten: «Jeg er veldig på det med innsats. Jeg synes at alle skal gidde å prøve. Jeg kan bli irritert hvis folk som ikke har løpt så mye, fortsatt ikke gidder å jage ballen». Videre forteller han at han tror det kommer av bakgrunnen med fotball, og sier: «jeg forventer mye av medelever, samtidig som jeg forventer mye av meg selv». Det virker som at Morten forventer at alle skal legge ned like stor innsats som han gjør, og det viser at han har det med seg fra fotballtreninger når han i utsagnet sikter spesielt inn mot ballspill. Sander forklarer at han mener at alle må bidra og «ikke ha drittholdninger». Han forklarer hvordan det kan påvirke en gruppeoppgave om ikke alle bidrar: «Har du en på gruppa som ikke gidder å prøve engang fordi dem sier at ‘det her får jeg ikke til, så jeg gidder ikke prøve engang’, det er veldig demotiverende, liksom dårlig vibes». Sander synes altså det er viktig at alle prøver, da han mener det sprer negativ stemning i en gruppe dersom noen ikke gidder.

Idrettsbakgrunnen til hver enkelt kan ha betydning for hvilke forventninger den enkelte har til undervisningen. Man kan ha hatt håndballtrenere man er veldig fornøyd med, eller man kan forvente at timene skal legges opp slik som en fotballtrening. Enkelte forventer en viss struktur på undervisningen. Morten forklarer at han ønsker en grunn til det de gjør i timene,

han sier: «Jeg forventer at det liksom er en struktur på det man gjør, at man ikke bare går rett på aktivitet, men at vi også får en grunn til å gjøre det». Videre eksemplifiserer han med at det er fint å kunne det grunnleggende, for eksempel at man lærer teknikkene på slagene i volleyball. Morten ønsker altså at man ikke gjør en aktivitet uten grunn, men at det bygges opp forståelse, slik at man kan gjennomføre på en bedre måte og vite hvorfor og hvordan man gjør det. Også Sofie forventer at det man lærer i kroppsøving er nyttig. «Jeg pleier å forvente at læreren alltid går gjennom det man skal gjøre og at det ligger noe bak, at det ikke bare er lek og tull, men er nyttig for elevene» (Sofie). I tillegg forventer hun at læreren tar hensyn til alle elever, også de som ikke er like selvsikre, og ikke bare er der for å «dele ut oppgaver og vurdere». Hun tror dette kan komme av hennes bakgrunn fra ulike idretter, og at det kan ha noe med sine tyske foreldre, og en «husholdning der det alltid ligger noe bak det man gjør». Hun forventer altså at kroppsøvingstimene skal bestå av noe verdifullt som ikke kaster bort tiden og at læreren ser alle, uavhengig av hvor gode og selvsikre de er i enkelte idretter.

Det er tydelig at flere av elevene forventer mye av hverandre. At alle skal legge ned god innsats i aktivitetene de gjør, og at alle skal bidra. Flere forventer at det skal ligge noe til grunn for undervisningen, og at aktivitetene skal være meningsfulle. Det er påfallende at det først og fremst er elever som driver aktivt med idrett som har spesielle forventninger til medelever og lærere, men også Sander som ikke driver med organisert idrett, forventer at medelevene bidrar.

5.4.6 Oppsummering

Temaet bidrar til å si noe om elevenes sosiokulturelle bakgrunn, ved å se på deres fysiske forutsetninger, hva de driver med på fritiden og gleden de har av aktivitet. I de første temaene så jeg noen fellestrekk, mens her er det variasjonen som er påfallende. Det betyr at individene i større grad blir satt i fokus. Flere elever er glad i aktivitet, og vil helst ikke sitte stille, noen er glade i å gå på tur, mens andre ikke er spesielt glad i noen form for aktivitet. En av dem som ikke nevner noe om dette er Mathilde. Flere har tidligere drevet med musikk og tegning. Andre interesserer seg for dataspill, pengeinvestering og politikk. Mange av elevene har jobber ved siden av skolen, og flere forteller om hytter på fjellet eller feriehus i utlandet. Videre ser jeg tendenser til at det kan bli mye fokus på kropp i kroppsøvingsfaget, noe som fører med seg overdreven og negativ kroppsfixering. Det er kun jenter, og flest som ikke er

idrettsaktive som legger vekt på dette. Blant elevene som er idrettsaktive på fritiden ligger det mange forventninger til undervisning og til medelever. De forventer at alle skal legge ned innsats, for at timene skal bli så bra som mulig, og de forventer mening bak aktivitetene.

5.5 Oppsummering av resultater

I dette kapitlet har jeg presentert studiens funn delt inn i fire temaer med tilhørende undertemaer som bidrar til å svare på forskningsspørsmålene. Jeg har tatt for meg elevenes opplevelse av samhold i kroppsøving, og hvordan dette bidrar til trivsel i kroppsøving, noe det er felles enighet om blant intervjupersonene. Kroppsøving bidrar til at elevene utvikler samarbeid som de også kan dra nytte av senere i livet. Videre har jeg tatt for meg hvordan elevene trives i faget. De fleste trives godt, og synes faget er gøy, og føler seg sett av læreren, mens andre ikke trives like godt. Den største grunnen til mistrivsel blant enkelte av elevene er at de opplever faget ubehagelig, og at de føler seg sett på og vurdert på en ubehagelig måte, eller at de ikke blir sett når de gjør noe bra. Det neste temaet handlet om at flere elever opplever urettferdig behandling i faget på den ene eller andre måten. Flere opplever at det er en fordel å være idrettsaktiv, og at dette automatisk gir en bedre karakter i faget. Guttene og jentene har ulik oppfatning av hvem det er enklest for å få god karakter, mens begge kjønn antyder at gutter blir høyest verdsatt.

I det siste temaene har jeg forsøkt å belyse elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Jeg ser at flere av elevene er glad i fysisk aktivitet og driver aktivt med idrett. Mange er glad i å gå på tur. Fokuset på kropp i kroppsøving kan føre med seg et overdrevent og negativt fokus. Flere av elevene har store forventninger til innsats hos hverandre og til undervisningen. Noen har drevet med musikk eller andre fritidsaktiviteter. Enkelte beskriver en oppvekst med dårlig råd, mens andre forteller om hytter og feriehus. Flere av elevene har jobber på fritiden, mens andre ikke har tid til det.

6. Diskusjon

Målet med denne studien er å undersøke hvordan elever med ulik sosiokulturell bakgrunn opplever kroppsøvfingsfaget. Jeg ønsker å svare på forskningsspørsmålene: «Hvordan trives elever i videregående skole i kroppsøvfingsfaget?», «hva er elevenes sosiokulturelle bakgrunn?» og «opplever elevene at deres sosiokulturelle bakgrunn har betydning for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget?». Jeg vil løfte fram empiriske funn fra studien og diskutere disse med utgangspunkt i Bourdieus begreper og i lys av tidligere forskning. Jeg vil diskutere konsekvensene av mine resultater i relasjon til formålet med kroppsøvfingsfaget og verdiene i den norske skolen. Kapittelet er delt inn i tre deler: «Samhold og samarbeid er uavhengig av kapital og habitus», «opplevelse av trivsel på tvers av ulik sosiokulturell bakgrunn» og «er verdsettingen av elevene avhengig av posisjon i det sosiale rom?». Disse temaene er inspirert av de tre første temaene i resultatkapittelet, «elevene opplever samhold i kroppsøvfingsfaget», «opplevelse av trivsel i kroppsøvfingsfaget» og «opplevelse av urettferdig behandling i kroppsøvfingsfaget». Resultatene fra det siste temaet, «forhold som kan ha betydning for elevenes opplevelse av kroppsøvfingsfaget», vil jeg trekke inn der det er relevant i alle de tre delkapitlene.

Den tidligere forskningen kan kaste lys over mine funn, som kan bidra til å nyansere noe av det tidligere forskere har sett på. Noen av mine funn bekrefter tidligere forsknings funn, mens noe av det jeg har funnet, går på tvers av den tidligere forskningen. Bourdieus teori vil benyttes til å diskutere hvordan elevenes sosiokulturelle bakgrunn kan ha betydning for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Hans begreper anvendes til å beskrive elevenes posisjon i det sosiale rom, og det jeg forstår som deres habitus og deres kapital.

6.1 Samhold og samarbeid er uavhengig av kapital og habitus

I det første underkapittelet vil jeg diskutere hva elevers habitus og kapital, kan bety for deres opplevelse av samarbeid og samhold i kroppsøvfingsfaget. Jeg vil diskutere om idrettsbakgrunn – eller det vi med Bourdieus begreper kan kalle idrettshabitus – kan gjøre at elever opplever mer samhold og har lettere for å samarbeide, eller om alle har lik opplevelse av samhold uavhengig av sosiokulturell bakgrunn. I LK06 brukes begrepet *fair play*, som handler om å vise respekt for hverandre og om samhandling med andre og å gjøre hverandre gode (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 3). Resultater fra tidligere studier tyder på at jenter

underprester i kroppsøving, gutter liker faget bedre enn jenter, elever som er idrettsaktive, trives best og blir favorisert, og overvektige elever glemmer seg bort og ekskluderer seg selv (Erdvik, 2020; Fagrell et al., 2012; Moen et al., 2018; Rukavina et al., 2019; Säfvenbom et al., 2015). Eng (2014) stiller spørsmål ved om sosiokulturelle faktorer kan være avgjørende for om man finner faget inkluderende eller ekskluderende. Det er derfor interessant at alle deltakerne i min studie gir uttrykk for at de opplever samhold, og at ingen gir uttrykk for at de finner kroppsøving ekskluderende. Elever med ulik sosiokulturell bakgrunn, som utfra Bourdieus teori (ifølge Wilken, 2006/2008, s. 37), har ulike habitus og sannsynligvis ulike måter å oppfatte verden på, opplever kroppsøving som en arena for samarbeid og samhold. Enkelte av resultatene i denne studien står dermed i kontrast til tidligere forskning. Men temaet er sammensatt, og funnene kan være tilfeldige. Det finnes variasjoner, og generelle tendenser kommer ikke nødvendigvis til syne på individnivå, men min studie kan bidra til å få fram flere nyanser. Noe av forklaringen på at min undersøkelse ikke bekrefter tidligere forskning, kan kanskje ligge i resultatene som omfatter samhold og det å hjelpe og støtte hverandre.

Elevene i studien som har idrettsbakgrunn, og dermed besitter sterk kulturell og fysisk kapital, opplever at de får brukt ferdighetene de har fra idretten til å hjelpe andre som ikke mestrer aktivitetene like godt (Bourdieu, 2006a; Lisahunter et al., 2015) 28.10.2022 11:31:00. I samsvar med tidligere forskning finner jeg at elever med fysisk kapital, opplever at de mestrer faget, og at dette gir dem fordel (Erdvik, 2020; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Gjennom analysene ser jeg eksempler på at idrettsaktive elever som trives godt i faget, er de samme som finner faget inkluderende og som mestrer faget godt. Elevene som ikke har like gode ferdigheter, opplever kanskje ikke faget like enkelt. Idrettsaktive elever har en idrettshabitus og kapitalen deres bidrar til at de lykkes i faget, noe som er i tråd med tidligere forskning og med Bourdieus teori om at kapital er forhåndsbestemt (Bourdieu, 2006a, s. 5-6; Moen et al., 2018, s. 78; Redelius et al., 2009, s. 258; Shilling, 2003, s. 58). Men ut ifra resultatene ser jeg at elever med svakere fysisk kapital også opplever samhold i faget. Analysene tyder på at elever med mye fysisk kapital hjelper elever med mindre fysisk kapital. Det kan se ut til at elevene blir bedre kjent og bedre til å kommunisere med hverandre, noe som muligens kan være med på å jevne ut forskjeller i det sosiale rom, fordi elevene lærer seg å samarbeide, uavhengig av hvilken posisjon de har.

Tidligere forskning tyder på at kroppsøvingslærere verdsetter idrettsprestasjoner i kroppsøvingsfaget, noe som kan forklare hvorfor elever med sterk fysisk kapital opplever mestring i faget, og dermed har mulighet og ressurser til å hjelpe medelever (Redelius et al., 2009). At lærere verdsetter idrettsprestasjoner kan forklare hvorfor idrettsaktive elever opplever at de er flinke til å heie på andre, noe de får positive tilbakemeldinger fra læreren på. Dette funnet i tråd med funnene til Torjussen (2022) som forklarer at med riktig kapital kan man generere mer kapital ved å være en ressurs for klassekamerater. Det er også svært interessant at det er elever med tydelig idrettshabitus og høy fysisk kapital som vektlegger at kroppsøvingsfaget er inkluderende og at lærerne er pedagogiske og tilpasningsdyktige. At det er idrettsaktive elever som opplever kroppsøving inkluderende er dermed ikke i strid med det Rukavina et al. (2019, s. 479) finner om at overvektige elever, med dårligere fysisk kapital opplever at lærerne mangler kunnskap om å inkludere dem. Det er likevel flere elever i min studie som opplever at medelevene er flinke til å heie på hverandre, noe som forteller at elever med ulik fysisk kapital opplever samhold i kroppsøvingsfaget (Iisahunter et al., 2015, s. 14). Det er altså ikke bare de elevene som har sterkest fysisk kapital som opplever samhold. Ifølge tidligere forskning kan det se ut til at det for marginaliserte grupper er viktig med et godt sosialt miljø i kroppsøving (Rukavina et al., 2019, s. 477), og at elevene er flinke til å oppmuntre hverandre, kan bidra til et godt miljø, noe også elevene jeg har intervjuet, uttrykker. Samtidig er det interessant at det først og fremst er jenter som nevner at elevene er flinke til å gi oppmuntrende tilbakemeldinger og heiarop, og kan kanskje ses på som et resultat av jenters habitus og kapital (Bourdieu, 2006b, s. 57). Tradisjonelt er det en forventning at jenter skal vise omsorg, noe som er, om vi vil det eller ikke, internalisert i deres oppvekst. Studier viser også at jenter posisjonerer seg feminine i kroppsøving. Å vise omsorg kan ses i sammenheng med at de ellers også tar en feminin rolle, mens guttene skal være tøffe og aktive, viser jentene omsorg for hverandre (Forestier & Larsson, 2021, s. 8-10).

Analysene tyder på at elevene opplever at kroppsøvingsfaget lever opp til målsetningen om samhandling og til å gjøre hverandre gode. Intervjupersonene representerer begge kjønn, og elevene kommer fra ulike familier med ulik type og mengde kapital. Jo likere mengde og type kapital to aktører har, desto mer har de til felles. Jo større forskjell det er på mengde og type kapital, desto mindre har man til felles (Bourdieu, 1979/1995, s. 36). At mennesker med ulik kapital har mindre til felles kunne ført til at det var vanskeligere for elever med ulik kapital å samarbeide i kroppsøvingsfaget, men resultatene fra denne studien viser at elevene kan

samarbeide på tvers av det sosiale rom. Det kan se ut til at kroppsøving blir en arena der elevene får mulighet til å lære om samarbeid, uavhengig av deres posisjon i det sosiale rom. Samarbeidet og samholdet de utvikler i kroppsøvingsfaget, kan de ta med seg videre i livet og til fremtidige arbeidsplasser, der de må samarbeide med mennesker med ulik habitus (Bourdieu, 1979/1995, s. 36).

6.2 Opplevelse av trivsel på tvers av sosiokulturell bakgrunn

I dette underkapittelet vil jeg diskutere om elevenes sosiokulturelle bakgrunn, og deres habitus og kapital, har betydning for deres opplevelse av trivsel i kroppsøvingsfaget. Styringsdokumentene i skolen slår fast at alle skal behandles likeverdig, uavhengig av sosiokulturell bakgrunn (Opplæringslova, 1998, §1-2). Tidligere forskning tyder på at det finnes ulikheter og kroppsøving kan, ifølge Moen et al. (2018, s. 78), se ut til å treffe gutter bedre enn jenter, noe som gjør at guttene trives best, og Erdvik (2020, s. 61) finner at idrettsaktive har det best i kroppsøving. Jeg ønsker derfor å diskutere hvordan elevene trives i kroppsøving på tvers av sosiokulturell bakgrunn i lys av Bourdieus begreper og med et blikk på tidligere forskning.

De fleste av elevene i studien gir uttrykk for at de trives godt i kroppsøvingsfaget, og mange gleder seg til timene. Det oppleves som et avbrekk å få lov til å bevege seg i løpet av skoledagen. Noen av elevene driver med konkurransedrett, med fotball og håndball, og de trives godt i kroppsøvingsfaget. De liker å få gjøre noe de synes er gøy på skolen. Moen et al. (2018) finner at elever med erfaringer fra organisert idrett blir fagets vinnere, og Säfvenbom (2015) finner at denne gruppen blir favorisert. Med forholdsvis høy fysisk kapital, og en habitus som er preget av å ha drevet med konkurransedrett hele livet, blir kroppsøving en arena der de kan være seg selv, og eksternalisere sin habitus (Iisahunter et al., 2015; Wilken, 2006/2008). Dermed er det kanskje ikke rart at disse elevene trives i faget.

Mine analyser tyder på at elever som har drevet med idrett, trives i kroppsøvingsfaget og liker alt med faget, uavhengig om man mestrer den enkelte aktiviteten. At disse fremdeles trives i kroppsøving, selv om noen har sluttet med idrett kan forklares med at de tidligere har vært idrettsaktive, og den sosiokulturelle bakgrunnen er preget av noe fysisk kapital, men også en

idrettshabitus (Bourdieu, 2006b; Shilling, 2003). Idrettshabitusen gjør muligens at de synes det er gøy å prøve nye ting, selv om de ikke er best i den enkelte aktiviteten i kroppsøvningsfaget. Slik Moen et al. (2018) finner, ser jeg også i min studie at de fleste trives i kroppsøvningsfaget. Derfor blir det ekstra påfallende og interessant å lytte til elevene som ikke trives like godt i faget, og diskutere grunner til deres mistriivsel. Et eksempel er jenta som ikke har drevet med idrett på fritiden, og dermed ikke har idrettsbakgrunn. I mangel på økonomisk kapital, fikk hun ikke lov til å begynne med fotball da hun var yngre, selv om hun ville. Mangel på fysisk kapital kan gjøre at man opplever å ikke mestre faget, og slik som i denne situasjonen opplever hun at hun ikke har mulighet til å oppnå god karakter i faget, selv med stor innsats. Hennes mangel på fysisk kapital kan gjøre at hun lærer at fysisk aktivitet ikke er noe for henne, fordi evnene hennes ikke verdsettes i faget, slik Redelius et al. (2009, s. 258) beskriver. Det kan være at læreren verdsetter idrettsprestasjoner, noe som gjør det vanskelig for elever som ikke er idrettsaktive på fritiden å få karakteren de ønsker og kanskje fortjener. Flere elever som har drevet med både dans og annen aktivitet, gir uttrykk for at dette er aktiviteter de sjelden får gjøre i kroppsøvningsfaget. De har kanskje en annen form for fysisk kapital enn det som verdsettes i kroppsøvningsfaget, og føler dermed at de ikke har samme forutsetninger for å mestre faget som andre.

Det er svært interessant at Mathilde legger til at hun synes kroppsøving er et bra fag, og at det er bra at man får være i aktivitet, til tross for at hun ikke liker det selv. Umiddelbart kan det se ut som om hun motsier seg selv, men det kan like gjerne handle om en ambivalens. Det kan komme av at familien hennes ikke hadde den økonomiske kapitalen til at hun kunne drive med idrett da hun var yngre. Ifølge Bourdieu (2006a, s. 5-6) er strukturen for fordeling av kapital allerede bestemt, men likevel mulig å gjøre noe med, og det kan tenkes at elever som ikke har hatt mulighet til å drive med idrett ser på kroppsøvningsfaget som en mulighet til å gjøre noe med de forutsetningene som allerede er bestemt. Det kan også komme av at kroppsøvningsfaget ikke bare handler om å lykkes i en aktivitet, men også om samhold og et frirom fra det som ellers preger skolehverdagen, slik jeg tidligere har sett flere av elevene verdsetter.

Forskere har tidligere kommet fram til at foreldre er viktige når det gjelder å introdusere barna for idrett og å overføre de sosiokulturelle aspektene i idrettshabitus (Pot et al., 2016, s. 332; Strandbu et al., 2020, s. 942). Enkelte elever i min studie har ikke drevet med idrett, og har

dermed ikke en idrettshabitus eller fysisk kapital som verdsettes spesielt i kroppsøvfingsfaget (Bourdieu, 1979/1995, s. 36; Bourdieu, 2006a, s. 5-6). Derfor kan de oppleve at å skulle prestere på en arena som fra oppveksten er unaturlig, og ikke en del av ens sosiokulturelle bakgrunn, og samtidig bli vurdert, er ubehagelig. Videre viser analysene at enkelte elever som ikke har drevet med idrett, og dermed, ifølge Shilling (2003, s. 58), sannsynligvis har svak fysisk kapital, å ikke ha mulighet til å få god karakter i faget. At disse elevene får dårlig karakter kan sette en demper på lysten til å være i aktivitet i fremtiden, og man lærer at det man gjør ikke er bra nok, at man ikke har riktig kapital for å drive med aktivitet. Slik Redelius et al., (2009, s. 258) skriver, kan dette gjøre at vurderingsgrunnlaget er uheldig. Ifølge Thorjussen (2022, s. 10) blir kroppsøving i stedet for å være en arena der man får mer fysisk kapital, en arena der de som allerede har fysisk kapital genererer mer kapital og elevene som ikke har de samme forutsetningene blir vanskeligstilt og urettferdig behandlet. Som lærer er det disse elevene man ønsker å bidra til å utvikle livslang bevegelsesglede og regelmessig fysisk aktivitet hos. Det bør strebes etter å inkludere elever med svak fysisk kapital, og skape et miljø som er åpent for alle, der alle kan trives og oppleve mestringsfølelse.

Rukavina et al. (2019, s. 479-480) beskriver overvektige som en marginalisert gruppe som ofte kan utsettes for mobbing, noe som også kan føre til at de gjemmer seg bort og ekskluderer seg selv. Fra resultatene i denne studien kommer det fram at en av elevene gjemmer seg bort og helst ikke vil bli sett i kroppsøvingstimene. Hun beskriver selv at hun «veier litt mer enn andre», og funnet støtter derfor funnet til Rukavina et al. (2019).

Overvektige elever kan føle seg ukomfortable i kroppsøving. Om man ikke driver med idrett, ikke opplever mestring i aktivitetene og heller ikke trives rundt medelevene i gymklær, kan det tenkes at man har lav sosial og kulturell kapital innen for kroppsøvfingsfeltet. Lav kapital på feltet kan gjøre at man ikke trives i faget, og ikke ønsker å møte opp.

I tillegg til å finne at det er flere gutter enn jenter, og flere idrettsaktive enn ikke idrettsaktive som trives i kroppsøving, finner Moen et al. (2018, s. 78-79) at det er flere som gruer seg til gymtimen, uten å vite hvorfor. Mine analyser kan tyde på at det er flere jenter som opplever mistrivsel, blant annet fordi de synes kroppsøving er ubehagelig. Noen synes garderobesituasjonen er ubehagelig, noen liker ikke å bli vurdert, og for noen er det verste at de ikke føler seg vel i treningsklær. Resultatene fra denne studien viser at elever høy fysisk kapital og en idrettshabitus trives i kroppsøvfingsfaget. Elever som trives dårlig, har relativt

lav fysisk kapital, og fortellingene deres tyder på at de ikke opplever at de passer inn i kroppsøvingfeltet, da deres kapitalformer ikke verdsettes.

6.3 Er verdsetting av elevene avhengig av posisjon i det sosiale rom?

I det siste underkapittelet vil jeg diskutere om elevene blir verdsatt ulikt på bakgrunn av deres sosiokulturelle bakgrunn og deres posisjon i det sosiale rom. Tidligere har jeg vist til at elever skal stimuleres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil utfra sine egne forutsetninger. Alle skal behandles likeverdig. Likevel viser tidligere forskning at det finnes ulikheter. Som jeg skrev i delkapittelet over, viser forskning at det finnes ulikheter i opplevelsen av trivsel, mellom gutter og jenter, og mellom idrettsaktive og de som ikke driver med idrett. Men er det slik at hvordan elevene behandles og opplever kroppsøvingfaget avhenger av deres posisjon i det sosiale rom og deres sosiokulturelle bakgrunn? Ved hjelp av analysene og temaene jeg har identifisert, vil jeg diskutere dette.

Elever som selv ikke har drevet med idrett, mener at de som har drevet med idrett, spesielt de som har spilt fotball, har en fordel i faget. At elevene opplever at det er en fordel å ha drevet med idrett kan tyde på at denne evnen er høyt verdsatt i kroppsøving. Dermed kan det å ikke ha sterk fysisk kapital eller en idrettshabitus være negativt for opplevelsen av faget, fordi faget ikke er tilpasset dem (Bourdieu, 1979/1995, s. 36). At idrettsaktive er verdsatt i kroppsøving støtter også opp under det Erdvik (2020, s. 61) skriver om at idrettsaktive har det bedre i kroppsøving og Säfvenbom et al. (2015, s. 642-643) om at kroppsøving favoriserer idrettsaktive. Også elever som har vært idrettsaktive hele livet, noe som preger deres fysiske og kulturelle kapital, opplever å ha fordel i kroppsøving. Det å ha drevet med organisert idrett, kan også ha betydning for den sosiale kapitalen, fordi man har venner som også driver med organisert idrett. Jo likere type kapital to personer har, desto mer har de til felles (Bourdieu, 1979/1995, s. 36). Derfor kan idrettsbakgrunnen også ha betydning for hvor lett det er å knytte bånd med læreren, fordi læreren også kanskje har idrettshabitus og kapital preget av idrettsbakgrunn. Det kan tyde på at kroppsøvingslæreren verdsetter idrettshabitus, eller i alle fall at elevene opplever det slik. Kanskje elevene med idrettsbakgrunn og høy fysisk kapital, er nærmere kroppsøvingslæreren i det sosiale rom, og har dermed mer til felles med, og knytter lettere bånd med læreren.

Det er svært interessant at guttene som spiller fotball på fritiden beskrives som «folk som har tatt litt sosial status i klassen» (Sander). I en studie kommer det fram at lærere verdilegger idrettsprestasjoner i kroppsøving (Redelius et al., 2009, s. 258). Innenfor kroppsøvingsfeltet vil den fysiske kapitalen være viktig, med tanke på at det er et aktivitetsfag, og Shilling (2003, s. 58) argumenterer for at fysisk kapital dreier seg om det fysiske. Utsagnet fra Sander, sett i lys av tidligere forskning og Bourdieus teori, kan tyde på at elevene som har riktig kapital, og riktig habitus, blir favoritter i kroppsøvingsfaget, også blant medelever.

Det kommer fram i analysene at Karoline opplever at hennes fysiske kapital ikke er verdsatt i kroppsøving. Det at hun ikke er like godt trent som alle andre, og er litt større, opplever hun at har utslag på karakteren – og gjør at hun ikke har mulighet til å oppnå bedre. Flere elever opplever at forhåndsbestemte faktorer gjør at de ikke har de samme mulighetene i kroppsøvingsfaget og at kjønn er avgjørende for hvor gode karakterer de får. Videre er det svært interessant at representanter fra begge kjønn påpeker denne urettferdigheten. Guttene opplever at jentene lettere får god karakter, mens en jente påpeker at guttene blir høyere verdsatt og lettere får god karakter, mens ingen av jentene som er idrettsaktive påpeker dette. Det kan virke som at elever med svak fysisk kapital ikke opplever at deres kapital blir verdsatt i kroppsøving, mens elever med sterkere fysisk kapital, ønsker at deres kapital skal bli verdsatt høyere.

Funn fra andre studier viser videre at jenter, selv de som er idrettsaktive på fritiden, underpresterer i faget, og at de posisjonerer seg slik at de ikke står i veien i timene. Guttene forventes å være aktive og ha høyt konkurranseinstinkt (Fagrell et al., 2012, s. 113). Resultatene i min studie bekrefter i enkelte tilfeller funnene fra tidligere studier. Noen av jentene gir uttrykk for at de gjemmer seg bort, og noen opplever at guttene er de som roper høyest, tar plass og bestemmer i timene. Men i motsetning til det Fagrell et al. (2012, s. 113) finner, kan det virke som om enkelte av jentene, ikke gjemmer seg bort, men tar plass, hjelper andre, mestrer aktiviteter og har konkurranseinstinkt, noe som viser at generelle tendenser ikke alltid er synlige på individnivå, og noen bryter med mønsteret.

Det kan se ut til at det er en generell opplevelse, men også akseptert oppfatning, at det i kroppsøvingsfaget lønner seg å drive med idrett på fritiden. Enkelte av elevene sier at de

skulle ønske de drev med idrett fra de var små, slik at de kunne hatt den samme fordel som sine medelever, mens de som driver med idrett, synes det er naturlig at de har en fordel.

Andre opplever at de ikke har de samme mulighetene fordi de ikke har den fysiske kapitalen som skal til i kroppsøvingfaget. Mengde fysisk kapital og idrettshabitus er det som ser ut til å ha størst betydning for opplevelsen av kroppsøvingfaget, men også kjønn er en sosiokulturell faktor som har betydning, da guttene synes å ta mer plass og jentene i enkelte tilfeller gjemmer seg bort.

7. Konklusjon og veien videre

Hensikten med studien har vært å undersøke hvordan elever i videregående skole opplever kroppsøvfingsfaget, og om de opplever at de blir behandlet likeverdig uavhengig av deres forutsetninger og deres sosiokulturelle bakgrunn. Noe av det viktige med kroppsøvfingsfaget er at elevene oppnår livslang bevegelsesglede utfra egne forutsetninger. Min studie viser, i likhet med funn i tidligere forskning, at sosiokulturell bakgrunn har betydning for opplevelsen av faget. Både trivsel, karakterer og opplevelse av å bli verdsatt kan se ut til å ha sammenheng med elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Spesielt kjønn og idrettsbakgrunn er forhold som blir beskrevet at har betydning for opplevelse av faget. Ifølge opplæringslova skal den norske skolen fremme likestilling, og fordommer skal motarbeides (Opplæringslova, 1998, §1-2). Enkelte av resultatene fra denne studien tyder på at kroppsøvfingsfaget ikke klarer å fremme likestilling, og konsekvensene blir at kroppsøving er et fag som ikke behandler alle likeverdig eller gir alle elever de samme mulighetene. Samtidig finner jeg at kroppsøving kan virke forenende på tvers av ulik habitus og kapital, ved at elevene lærer å samarbeide med hverandre. At elevene utvikler samarbeid med hverandre kan bidra til at kroppsøvfingsfaget får en nytteverdi også for andre fag i skolen.

At elevers sosiokulturelle bakgrunn har betydning for deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget, kan tenkes å også være utslagsgivende for om formålet til kroppsøvfingsfaget oppnås. Det kan se ut til å være en fordel å drive med idrett på fritiden for å oppleve mestring, få gode karakterer og bli verdsatt av lærer og medelever. Dette kan føre til at elever som ikke har idrettsbakgrunn, opplever at det er for sent å være fysisk aktiv når de kommer til kroppsøvfingstimene på skolen. De kan lære at innsatsen de legger ned uansett ikke er god nok, og at det dermed ikke er vits å prøve. Dette kan få konsekvenser for om formålet med kroppsøvfingsfaget blir oppnådd, ved at kroppsøving ikke bidrar til elevenes livslange bevegelsesglede.

Som lærere må vi jobbe med å inkludere alle, skape et trygt miljø for elevene og vurdere og nærme oss elevene på en likeverdig måte. Videre bør det undersøkes hvordan lærere på best mulig måte kan nærme seg ulike elevgrupper slik at alle føler seg sett, og at alle opplever å ha mulighet til å prestere og å oppleve mestring i faget. Alle elever bør bli sett og hørt, ikke bare de som roper høyest. Som lærer må man vite hvordan man kan møte alles behov, uavhengig

av deres sosiokulturelle bakgrunn, slik at alle kan oppleve å ha like muligheter og bli behandlet likeverdig. Læreren bør være bevisst på verdien av gode relasjoner og samhold. Kunnskap om forskjellsbehandling ut fra sosiokulturell bakgrunn er viktig for å kunne skape endring. Forskjellsbehandlingen skjer trolig ubevisst fra lærerens side, og større bevissthet – noe jeg forhåpentligvis har bidratt til gjennom denne studien – er avgjørende.

8. Referanser

- Azzarito, L., & Solomon, M. A. (2005). A reconceptualization of physical education: The intersection of gender/race/social class. *Sport, Education and Society*, 10(1), 25–47.
- Bourdieu, P. (1979). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax Forlag (Opprinnelig utgitt 1979).
- Bourdieu, P. (2006a). Kapitalens former. *Agora*, 24(1–2), 5–26. <https://doi.org/doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>
- Bourdieu, P. (2006b). Strukturer, habitus, praksiser. *Agora*, 24(1–2), 53–73. <https://doi.org/doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-04>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Dowling, F. (2015). Parents' narratives of physically educating their children at the interplay of home and school. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 7(5), 776–792. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2015.1026384>
- Dowling, F. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvingfaget med blikk på sosial klasse. I *Ungdom og idrett* (s. 249–268). Cappelen Damm Akademisk.

- Eng, H. (2014). Når faget får kjønn: Kroppsøving og idrettsfag i ungdomsskolen. I Nielsen H. B. (Red.), *Forskjeller i klassen: Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen* (s. 136–151). Universitetsforlaget.
- Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development*. [Doktorgradavhandling]. The Norwegian School of Sport Science.
- Fagrell, B., Larsson, H., & Redelius, K. (2012). The game within the game: Girls' underperforming position in Physical Education. *Physical Education, Gender and Education*, 24(1), 101–118. <https://doi.org/10.1080/09540253.2011.582032>
- Forestier, A., & Larsson, H. (2021). Choreographing gender: Masculine domination and heteronormativity in physical education. *Sport, Education and Society*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1997980>
- Gorely, T., Holroyd, R., & Kirk, D. (2003). Muscularity, the Habitus and the Social Construction of Gender: Towards a gender-relevant physical education. *British Journal of Sociology of Education*, 24(4), 429–448. <https://doi.org/10.1080/01425690301923>
- Griffiths, K., Moore, R., & Brunton, J. (2022). Sport and physical activity habits, behaviours and barriers to participation in university students: An exploration by socio-economic group. *Sport, Education and Society*, 27(3), 332–346. <https://doi.org/10.1080/13573322.2020.1837766>

Jansson, A., Brun Sundblad, G., Lundvall, S., Bjärsholm, D., & Norberg, J. R. (2022).

Students' perceived learning in physical education: Variations across students' gender and migration background in Sweden. *Sport, Education and Society*, 27(4), 421–433.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1878129>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04 utg.)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal>

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05 utg.)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/KRO01-05.pdf?lang=nno>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

lisahunter, Smith, W., & emerald, e. (2015). Pierre Bourdieu and his conceptual tools. I

lisahunter, W. Smith, & e. emerald (Red.), *Pierre Bourdie and Physical education* (s. 3–23). Routledge.

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfaget i grunnskolen (5.–10. Trinn)* (Nr. 1). <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998 07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Pot, N., Verbeek, J., van der Zwan, J., & van Hilvoorde, I. (2016). Socialisation into organised sports of young adolescents with a lower socio-economic status. *Sport, Education and Society*, 21(3), 319–338.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.914901>

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.

Repstad, P. (1993). *Mellom nærhet og distanse: Kvalitative metoder i samfunnsfag* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Rukavina, P., Doolittle, S., Weidong, L., Beale-Tawfeeq, A., & Manson, M. (2019). Teachers' Perspectives on Creating an Inclusive Climate in Middle School Physical Education for Overweight Students. *Journal of School Health*, 89(6), 476–484.
<https://doi.org/DOI: 10.1111/josh.12760>

Shilling, C. (2003). *The Body and Social Theory* (2 utg.). Sage.

Strandbu, Å., Bakken, A., & Stefansen, K. (2020). The continued importance of family sport culture for sport participation during the teenage years. *Sport, Education and Society*, 25(8), 931–945. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1676221>

Säfvenbom, R., Haugen, T., & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*,

20(6), 629–646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (4. utg.).

Fagbokforlaget.

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

Fagbokforlaget.

Thorjussen, I. M. (2020). Social inclusion in multi-ethnic physical education classes:

Contextualized understandings of how social relations influence female students' experiences of inclusion and exclusion. *European Physical Education Review*, 27(2), 384–400. <https://doi.org/10.1177/1356336X20946347>

Thorjussen, I. M. (2022). 'I'm not a horse girl'. Social divisions in students' narratives and the implications for inclusive physical education. *Sport, Education and Society*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2044302>

Tordson, B. (2010). På kulturens stier i naturen. I B. Tordson, *Friluftsliv, kultur og samfunn* (s. 49–73). Høyskoleforlaget.

Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu* (V. F. Andreassen, Overs.). Tapri Akademisk Forlag (Opprinnelig utgitt 2006).

Østrem, S. (2021). *Å skrive akademisk*. Cappelen Damm Akademisk.

9. Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Tema	Spørsmål
Innledning	<ul style="list-style-type: none">- Uformell prat- Presentere meg selv- Gi informantene nøkkelinformasjon<ol style="list-style-type: none">1. Lydopptak2. Konfidensialitet3. NSD4. Oppbevaring av data5. Retten til å trekke seg
Elevenes bakgrunn Kapital <ul style="list-style-type: none">- Kulturell og Fysisk kapital	<ul style="list-style-type: none">- Kan du fortelle litt om deg selv og din bakgrunn?- Hvilken studieretning går du på? <i>Hvilke valgfag har du?</i>- Hva gjør du på fritiden?- Har du jobb ved siden av skolen? <i>Hva slags jobb?</i>- Har du drevet med/driver du med noen idrett, fysisk aktivitet eller annen type fritidsaktivitet? <i>Hvilke(n)? Anser du deg selv som god i denne idretten?</i>- Er du glad i fysisk aktivitet?- Pleier du å gå på ski om vinteren?- Er du vokst opp med å gå på tur i helger og lignende? <i>Har du vært på overnattingsturer ute i oppveksten?</i>- Har familien din hytte? <i>På fjellet? Ved sjøen?</i>
Kroppsøvfaget Hvordan opplever elevene kroppsøvfaget?	<ul style="list-style-type: none">- Hva synes du om faget kroppsøving?- Hvordan trives du i faget kroppsøving?- Hva opplever du som positivt med kroppsøvfaget? <i>Hvorfor? Kan du gi ett eksempel på en situasjon du opplever som positiv?</i>- Hva opplever du som negativt med kroppsøvfaget?

<p>Har de noen tanker om hvorfor de opplever faget slik de gjør?</p>	<p><i>Hvorfor? Kan du gi et eksempel på en situasjon du opplever som negativ?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Hva lærer du i kroppsøvfingsfaget? <i>Kan du gi ett eksempel på det? Hva lærer du som du tror du kommer til å ta med deg videre i livet?</i> - Hvilke forventninger har du til undervisningen? <i>Hvilke forventninger har du til læreren? Hvilke forventninger har du til medelever? Hvorfor har du disse forventningene?</i> - Hva synes du selv at du mestrer bra og mindre bra i faget? - Opplever du at du blir sett i faget? <i>Kan du utdype? Har du noen eksempler?</i>
<p>Likeverd og likestilling i kroppsøvfingsfaget</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Har du noen gang opplevd at du ble urettferdig behandlet i kroppsøvfingsfaget? <i>Kan du utdype og/eller komme med eksempel? Hvorfor opplevde du at du ble urettferdig behandlet?</i> - Har du opplevd at undervisningen er tilpasset én spesiell gruppe elever? <i>Kan du komme med et eksempel?</i> - Tror du at din bakgrunn har påvirket din opplevelse av kroppsøvfingsfaget? <i>På hvilken måte? Kan du komme med et eller flere eksempler?</i> - Tror du at din idrettsbakgrunn har påvirket din opplevelse av kroppsøvfingsfaget? <i>På hvilken måte? Kan du komme med et eller flere eksempler?</i> - Opplever du at ulike kjønn blir behandlet ulikt i kroppsøving? <i>Har du opplevd å bli behandlet på en bestemt måte på grunn av kjønn? Kan du komme med eksempel?</i> - Opplever du at det stilles ulike krav og forventninger til ulike kjønn? <i>Kan du utdype?</i>
<p>Avslutning</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oppsummering av intervju og nøkkelinformasjon - Er det noe du føler du sa som jeg kan ha misforstått? - Er det noe du ønsker å fortelle mer om?

	<ul style="list-style-type: none">- Kan jeg ta kontakt med deg dersom jeg har flere spørsmål som jeg har glemt i intervjuet?- Takk for at du tok deg til å bidra til mitt forskningsprosjekt.
--	--

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor

Til rektor ..., ved ... skole

Jeg, Bjørg Ellinor Østrem, er student ved Master i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Innlandet. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre et forskningsprosjekt ved deres skole. Jeg ønsker å gjennomføre dybdeintervju av åtte elever i 3. klasse på videregående om deres opplevelse av faget kroppsøving, og jeg tar derfor kontakt med deg for å be om tillatelse til dette. Dersom jeg kunne fått kontaktinformasjon til kroppsøvingslærere ved skolen, slik at jeg kunne kommet i kontakt med elever, hadde det hjulpet meg langt på vei. Elevene vil bli spurt om deres opplevelse av kroppsøvingfaget ut ifra ulike sosiokulturelle bakgrunn.

Deltakelse er helt frivillig, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest høst 2022. Prosjektet er godkjent av, vil bli gjennomført i tråd med retningslinjene til, NSD. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i prosjektet av personvern hensyn.

Om du stiller deg positivt til at kroppsøvingslærere og elever ved din skole kan kontaktes, eller du har spørsmål knyttet til studien, kan min veileder eller jeg kontaktes ved:

- Veileder Mikael Quennerstedt, mobil: +46762175803, e-post: mikael.quennerstedt@inn.no
- Masterstudent Bjørg Ellinor Østrem, mobil: +4790361575, e-post: bjorgellinor97@gmail.com

På forhånd, takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Masterstudent Bjørg Ellinor Østrem

Høgskolen i Innlandet

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til lærere

Hei,

Jeg er masterstudent i kroppsøving og idrett ved Høgskolen i Innlandet. I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å gjennomføre et dybdeintervju med åtte elever i 3. klasse på videregående skolen om deres opplevelse av faget kroppsøving. Jeg tar kontakt med deg fordi det står på skolens hjemmeside at du jobber i avdelingen «idrettsfag/påbygg», men denne mailen er kanskje mest relevant om du jobber som kroppsøvingslærer i 3. klasse.

Jeg ser for meg at den beste måten å rekruttere elever på, er om jeg for eksempel kunne kommet ved oppstart av en kroppsøvingstime, og sagt hvem jeg var og hva det gjelder. Eventuelt kan du gjerne spørre for meg og gi ut min kontaktinformasjon, dersom det er mer forenelig med tanke på smittesituasjonen per dags dato.

Deltakelse er helt frivillig, og deltakerne kan når som helst trekke seg fra prosjektet. Datamaterialet vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli slettet ved prosjektets slutt, senest høst 2022. Prosjektet er godkjent av, og vil bli gjennomført i tråd med retningslinjene til NSD. Deltakerne skal ikke kunne gjenkjennes i prosjektet av personvern hensyn.

Dersom du kunne tenke deg å hjelpe meg med rekruttering til mitt prosjekt, hadde jeg satt stor pris på om du kunne sende meg eller min veileder, Mikael Quennerstedt, en mail eller ta kontakt per telefon, så vi kan avtale nærmere.

- Veileder Mikael Quennerstedt, mobil: +46762175803, e-post: mikael.quennerstedt@inn.no
- Masterstudent Bjørg Ellinor Østrem, mobil: +4790361575, e-post: bjorgellinor97@gmail.com

På forhånd, takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Masterstudent Bjørg Ellinor Østrem

Høgskolen i Innlandet

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Opplevelser av kroppsøvningsfaget hos elever med ulike sosiokulturell bakgrunn»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke ulike opplevelser av kroppsøvningsfaget hos elever med ulike sosiokulturelle bakgrunner. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I forbindelse med min masteroppgave ønsker jeg å undersøke hvordan dere som elever, med ulike sosiokulturelle bakgrunner, opplever kroppsøvningsfaget. Bakgrunnen for å undersøke dette temaet ligger i et ønske om å finne ut hvordan skolen og kroppsøvningsfaget ivaretar alle elever, uavhengig av deres sosiokulturelle bakgrunn ved å undersøke hvordan elever opplever dette.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju fem til åtte elever som går i tredje klasse på videregående skole, som har faget kroppsøving, som ønsker å fortelle om seg og sine opplevelser i og med kroppsøvningsfaget i skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et individuelt intervju, der det kun er den som bli intervjuet og meg som forsker som er til stedet. Intervjuet vil ha en varighet på ca. 45-60 minutter. Jeg ville stille spørsmål om deg og din bakgrunn og din opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Jeg vil ta lydopptak og notater fra intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Kun meg som student og veileder vil ha tilgang til opplysningene. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste, adskilt fra øvrige data, for å sikre at uvedkomne får tilgang til personopplysninger. Opptak vil lagres på en passordbeskyttet forskningsserver.

Som deltaker vil du ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen, ettersom jeg vil bruke fikserte navn i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen slutten av oktober 2022. Når prosjektet avsluttes vil lydopptak, transkripsjoner og notater slettes.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Björg Ellinor Østrem
Masterstudent, Høgskolen i Innlandet
bjorgellinor97@gmail.com
+47 90361575

Mikael Quennerstedt
Professor II, Høgskolen i Innlandet
Mikael.quennerstedt@inn.no
+46 762175803

Vårt personvernombud:
Usman Asghar
Personvernombud og Studentombud
Usman.asgahr@inn.no
+47 61287483

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Mikael Quennerstedt

Björg Ellinor Østrem

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD

Referansenummer

799275

Type

Standard

Dato

18.01.2022

Prosjekttittel

Masteroppgave

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig

Mikael Quennerstedt

Student

Björg Ellinor Østrem

Prosjektperiode

07.01.2022 - 31.10.2022

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Rettslig grunnlag

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.10.2022.

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 17.01.2022 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger etnisk opprinnelse og religion ger frem til 31.10.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

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

For særlige kategorier av personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

Nettskjema er databehandler i prosjektet. Nettskjema er tilknyttet institusjonen.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

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

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!