

Henrik Sjøvold Aalberg

Kroppsøvlingslærerstudenten

En kvantitativ undersøkelse av
kroppsøvlingslærerstudenter i Norge.

Masteroppgave i lektor kroppsøving og idrett

Veileder: Nils Petter Aspvik

Medveileder: Martin Nesse

Juni 2021

Henrik Sjøvold Aalberg

Kroppsøvlingslærerstudenten

En kvantitativ undersøkelse av
kroppsøvlingslærerstudenter i Norge.

Masteroppgave i lektor kroppsøving og idrett
Veileder: Nils Petter Aspvik
Medveileder: Martin Nesse
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Dette masterprosjektet tar sikte på å bli bedre kjent med de som studerer til å bli fremtidens kroppsøvingslærere, og undersøke det forskningslitteraturen omtaler som idrettshabitus hos kroppsøvingslærerstudenter. Prosjektet har en sosiologisk forankring, med Pierre Bourdieus konsepter og begreper som teoretisk utgangspunkt. Forskningslitteraturen indikerer at kroppsøvingslærerutdanningen er preget av idrettsdominerende normer og tradisjoner, og at kroppsøvingslærerstudenter har internalisert disse som en del av sin habitus. Beskrivelsene utgjør et grunnlag for å undersøke kroppsøvingslærerstudenters idrettshabitus, og hvilken betydning idrettshabitus har for kroppsøvingslærerstudentenes tanker og holdninger om kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærer-rollen og kroppsøvingslærerutdanningen.

I prosjektet er det benyttet et kvantitativt design med spørreundersøkelse som metode for datainnsamling. Med et digitalt spørreskjema ble det samlet data fra 302 respondenter, fra ulike utdanningsinstitusjoner i Norge. De statistiske analysene går i stor grad ut på å beskrive utvalget, med spesielt fokus på kroppsøvingslærerstudentenes idrettsbakgrunn. Det er benyttet korrelasjonsanalyse for å undersøke idrettshabitus' sammenheng til andre elementer.

Resultatene viser at de aller fleste kroppsøvingslærerstudentene i mer eller mindre grad har en forankret idrettshabitus. Idrettshabitusen uttrykkes i all hovedsak gjennom deltakernes opplevde mestring i idretten, som representerer en handlingskompetanse og mobilitet i idretten, og samtidig er et uttrykk for en fysisk idrettskapital som gir verdi i både i idretten og kroppsøvingsfaget. Idrettshabitusen tolkes å være en implisitt forutsetning for å innta kroppsøvingslærerutdanningen. En sterkere forankret idrettshabitus medfører at kroppsøvingslærerstudenten i større grad verdsetter sine erfaringer fra idretten sammenlignet med andre relevante erfaringer. Likevel virker ikke kroppsøvingslærerstudenter å vektlegge idrettsspesifikke egenskaper og elementer knyttet til kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen. Kroppsøvingslærerstudentene opplever at deres syn på kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerrollen har endret seg gjennom utdanningen, noe som kan indikere at utdanningen utfordrer idrettshabitus' disposisjoner. Resultatene gir også innsikt i deltakernes opplevelse av utdanningsinstitusjonens fokus i kroppsøvingslærerutdanningen, og det kan virke som utdanningsinstitusjoner er noe preget av sine egne normer og tradisjoner. Det settes spørsmålsteget til hvorvidt vi kan betrakte kroppsøvingslærerutdanningen som ett, eller flere sosiale felt.

Abstract

The aim for this master's project is to make acquaintance with those who are studying to become physical education teachers (PETE students), and to investigate what the literature refers to as "sporting habitus". The project has a sociological foundation, with Pierre Bourdieu's concepts as a theoretical stem. The literature indicates that physical education teacher education (PETE) is characterized by sports-dominant norms and traditions, and that PETE students have internalized these as part of their habitus. These descriptions form a basis for examining sporting habitus, and its significance for PETE students' thoughts and attitudes regarding the physical education subject, the physical education teacher, and physical education teacher education.

The project has a quantitative design, and data is conducted through a digital survey. A total of 302 PETE-students, from various educational institutions and educational programs in Norway, participated in the survey. The statistical analyses are mostly descriptive, with special focus on the PETE students' sports background. Correlation analysis has been used to examine the connection of sporting habitus to other elements.

The results show that the vast majority of PETE students have an established sporting habitus, to a greater or lesser extent. The sporting habitus is expressed through the participants' experiences of mastery in sports, which represents a 'feel for the game', or mobility, in sports. The sporting habitus can express a physical capital that is valuable in both sports and physical education. The sporting habitus is interpreted to be an implicit prerequisite for taking up physical education teacher education. A stronger sporting habitus could lead PETE students to value experiences from sports over other relevant experiences. Nevertheless, PETE students do not seem to emphasize sport-specific characteristics and elements related to the PE teacher or the PETE. PETE students experience that their view of the PE subject and the PE teacher has changed through the education. The results also provide insight into the participants' experience of the educational institution's focus in PETE. It may seem that educational institutions are somewhat influenced by their own norms and traditions, and it is questioned whether PETE should represent one, or several social fields.

Forord

Et forord skal i utgangspunktet være en innledende seksjon. Det skal markere starten på et arbeid, men for meg føles dette mer som en avslutning. For nå er jeg ved veis ende på min femårige lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag ved NTNU. Fem begivenhetsrike år, der jeg har hatt gleden av å bli kjent med fantastiske mennesker. Det er med blandede følelser jeg nå avslutter studietiden. For samtidig som det er godt å være ferdig med arbeidet, er det rart å være ferdig med en studietilværelse jeg har trivdes så godt med.

Det siste året har bydd på sine utfordringer. Med sosial distansering og smitteverntiltak, som ikke akkurat forener folk sammen, er jeg i hvert fall evig takknemlig for å kunne tilbringe den siste tiden på en lesesal med medstudenter jeg setter utrolig stor pris på. Takk for gode, lange lunsjpauser, med all den gode stemningen det innebærer. Det er fint å ha noen der når ting går litt trått, og det er fint å ha noen å dele latteren med. Skulle ønske at det ikke var over helt enda ...

Omsider har jeg kommet i mål med masteravhandlingen. Et prosjekt som har vært både krevende og givende, og som jeg håper andre kan ha noe nytte av. Jeg vil rette en stor oppmerksomhet til min veileder, Nils Petter. Takk for at du har latt meg gjøre dette til mitt prosjekt, og for at du har vært oppmuntrende og positiv til det jeg har hatt ønske om å gjøre. Takk for tilgjengelighet, og for at du besvarer mine henvendelser når jeg trenger å få luftet tankene. Vil også rette en stor takk til biveileder, Martin, for gode faglige innspill og kritiske blikk på det arbeidet jeg har gjort.

Tusen takk til alle som deltok i spørreundersøkelsen, og til dere som hjalp meg med å spre informasjonen ut til kroppsøvingslærerstudentene rundt omkring ved de forskjellige utdanningsinstitusjonene. Uten deres hjelp ville ikke dette blitt et prosjekt.

Til min kjære Ragnhild; takk for at du alltid er der for meg, og for at du har tro på meg og det arbeidet jeg gjør. Ser frem til å kunne prioritere deg fremfor masteroppgave i tiden fremover.

Trondheim, juni 2021.

Henrik Sjøvold Aalberg

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	III
ABSTRACT	V
FORORD	VII
INNHALDSFORTEGNELSE	IX
1.0 INNLEDNING OG AKTUALISERING	1
2.0 KONTEKST – KROPPSØVINGSFAGETS INNHOLD OG UTFORMING	3
2.1 KONKRETISERING AV PROBLEMSTILLINGEN	5
3.0 TEORETISK RAMMEVERK: PIERRE BOURDIEUS KONSEPTER OG BEGREPER	9
3.1 DET SOSIALE ROM OG TRE HOVEDFORMER FOR KAPITAL.....	9
3.2 SOSIALT FELT, FELTSPESIFIKK KAPITAL OG DOXA	11
3.3 HABITUS	12
4.0 FORSKNINGSLITTERATURENS BESKRIVELSER AV KROPPSØVINGSLÆRERUTDANNINGEN SOM SOSIALT FELT	15
5.0 METODE	19
5.1 VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT	19
5.2 VALG AV METODE	20
5.3 SPØRRESKJEMA SOM KVANTIFISERBART MÅLEINSTRUMENT	21
5.4 UTVALG OG DATAINNSAMLING	21
5.5 KONSEPTER OG OPERASJONALISERING AV MÅLBARE VARIABLER	25
5.5.1 Deltakelse i organisert idrett	26
5.5.2 Mestring i idrett som et mål på idrettshabitus	27

5.5.3 Kroppsøvingslærerstudentenes trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget	28
5.5.4 En forankret idrettshabitus?	30
5.5.5 Kroppsøvingslærerutdanning som sosialt felt	32
5.6 RELIABILITET OG VALIDITET	34
5.7 FORSKNINGSETISKE BETRAKTNINGER	36
6.0 ANALYSE	39
6.1 Å MÅLE IDRETTSHABITUS	39
6.1.1 Deltakelse i organisert idrett, konkurransenivå og trenerkurs	40
6.1.2 Mestring i idrett	42
6.1.3 Sammenhenger i idrettshabitus	44
6.2 TRIVSEL OG MESTRING I KROPPSØVINGSFAGET SOM EN DEL AV IDRETTSHABITUS	45
6.2.1 Kroppsøvingslærerstudentenes trivsel i kroppsøvingsfaget	46
6.2.2 Kroppsøvingslærerstudentenes opplevde mestring i kroppsøvingsfaget	48
6.2.3 Sammenhengen mellom trivsel og mestring i kroppsøving	50
6.3 EN FORANKRET IDRETTSHABITUS HOS KROPPSØVINGSLÆRERSTUDENTENE?	51
6.3.1 Idrettshabitus som forutsetning for mestring og trivsel i kroppsøvingsfaget	51
6.3.2 Tanker og holdninger tilknyttet kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerrollen	52
6.3.3 Tanker og holdninger tilknyttet erfaringer og personlige egenskaper	53
6.4 KROPPSØVINGSLÆRERUTDANNING SOM SOSIALT FELT	57
7.0 SAMMENFATTENDE DRØFTING	63
7.1 Å BESKRIVE IDRETTSHABITUS	63
7.2 IDRETTSHABITUS' BETYDNING I KROPPSØVINGSFAGET	66
7.3 IDRETTSHABITUS – INNGANGSBILLETT TIL KROPPSØVINGSLÆRERUTDANNINGEN?	68

7.4 IDRETTSHABITUS' SYNLIGGJØRING GJENNOM TANKER OG HOLDNINGER	70
7.5 KROPPSØVINGSLÆRERUTDANNING SOM SOSIALT FELT	73
8.0 AVRUNDING	75
8.1 PROSJEKTETS BEGRENSNINGER OG VEIEN VIDERE	77
LITTERATURLISTE.....	79
OVERSIKT OVER VEDLEGG	85

1.0 Innledning og aktualisering

Gjennom egen utdanning har jeg blitt bevisst på mange elementer ved fremtidig lærergjerning i den norske skolen. Som kroppsøvingslærerstudent vil jeg hevde å ha tilegnet meg et kritisk blikk rettet mot kroppsøvingslærerrollen, og de sosiale strukturene som kan dominere innad i et klassemiljø. Som lærer er en gjerne tilrettelegger for det miljøet som utspiller seg i klasserommet, eller i gymsalen der kroppsøvingen som oftest tar sted. I utdanningen har det vært særlig fokus på kroppsøvingsfagets formål og egenart, og det å tilrettelegge for at alle elever skal oppleve trygge omgivelser som stimulerer til deltakelse i kroppsøvingstimene. I kroppsøvingsfagets formål heter det at elevene skal oppleve mestring ut ifra sine egne forutsetninger, med det formål om å stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

I Norge har det lenge vært en veletablert tanke og visjon om en felles, obligatorisk skole for alle. *Enhets-skolen* har lenge vært et tverrpolitisk fundament i norsk skolehistorie. I dagens utdanningspolitiske dokumenter og politiske debatter er begrepet erstattet med *fellesskolen*. Fellesskolen skal synliggjøre mangfold og inkludering, og læring skal foregå både individuelt og i fellesskap, med rom for at individer skal kunne være forskjellige (NOU 2014: 7, 2014). Skolen tar på seg samfunnsoppdraget om å forsøke å utjevne de sosiale forskjellene, og gi alle elever rett til en likeverdig opplæring. Med et mangfold som skal ivaretas er det lovfestet at alle elever har rett til opplæring som er tilpasset deres evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998). I lys av nevnte formål med kroppsøvingsfaget, er det særskilt fokus på å tilpasse innhold ut ifra elevenes forutsetninger, og slik sett ivareta mangfoldet i klassene. Problemer og utfordringer kan imidlertid oppstå dersom et bredt mangfold av elever skal ivaretas av en homogen kroppsøvingslærergruppe.

Selv om kroppsøvingslærere, i likhet med alle andre lærere, er underordnet en felles obligatorisk læreplan, med nevnte formål og fastsatte kompetansemål, står læreren relativt fritt til å råde over sin egen pedagogiske praksis. Hver enkelt skoles tilnærming til opplæringsloven kan også variere, men det er i særdeleshet lærerens valg og vurderinger som blir avgjørende for hvordan undervisningen blir tilrettelagt for elevene. I den sammenheng er det påfallende at kroppsøvingslærere har en noenlunde lik bakgrunn og interesseområder, ifølge en studie gjort på norske kroppsøvingslærere (Jakobsen, 2011). Generelt blant kroppsøvingslærere er det slik at de fleste har drevet aktivt med en eller annen idrett. Av disse har mange også trenerkurs

innenfor sin idrett, og de kroppsøvlingslærerne som ikke har trenerkurs opplever i større grad at deres kompetanse som kroppsøvlingslærer er et problem sammenlignet med de som har trenerkurs (Jakobsen, 2011). I Norge er det også mange kroppsøvlingslærere som underviser i faget til tross for at de ikke har noen faglig utdannelse. Studier viser at skoleledere i mange tilfeller er åpne for å ansette ufaglærte til å undervise i kroppsøving (MacPhail, Halbert, McEvelly, Hutchinson, & MacDonncha, 2005). Kroppsøvlingslærere er lidenskapelig opptatt av idrett, og ønsker gjerne å inspirere andre til å bli glad i idrettsaktiviteter (Christensen, 2001).

Jeg undres over hvorvidt det stemmer at kroppsøvlingslærere er av den oppfatning at kroppsøvlingsfaget først og fremst skal være idrettsorientert. Dersom alle kroppsøvlingslærere har en idrettsbakgrunn, er det ikke utenkelig at det blir en reproduksjon av det innhold som sier seg viktig i nettopp idretten. Det kan være problematisk dersom kroppsøvlingslæreren baserer sin undervisning på målsettinger som i all hovedsak handler om å mestre idrettsspesifikke ferdigheter, fremfor andre fysisk-motoriske ferdigheter som kan være vel så viktig for å stimulere til livslang bevegelsesglede (Ommundsen, 2013). Jeg har ikke grunnlag til å hevde at all kroppsøvlingsundervisning er idrettsdominert, og jeg skal heller ikke undergrave at mange elever faktisk liker idrettsaktivitet i kroppsøvlingsfaget. Forskningslitteraturen påpeker imidlertid at det i kroppsøvlingsssammenheng har vært lite utvikling, og de gamle tradisjonene i både kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslærerutdanningen står sterkt (Mordal-Moen & Green, 2014a).

I dette prosjektet ønsker jeg å rette fokus mot fremtidens kroppsøvlingslærere. Jeg ønsker å skape innsikt og forståelse rundt dominerende trekk blant kroppsøvlingslærerstudentene i hele Norge, med det formål å bli bedre kjent med hvilke holdninger de har til kroppsøvlingsfaget, kroppsøvlingslærerrollen, og tanker og erfaringer om egen utdanning. Prosjektet er sosiologisk forankret, med spesielt fokus på Pierre Bourdieus begreper, for å forstå og forklare følgende problemstilling:

«Hvordan er kroppsøvlingslærerstudentenes idrettshabitus, og hvilken betydning har idrettshabitusen for kroppsøvlingslærerstudentenes tanker og holdninger om kroppsøvlingsfaget, kroppsøvlingslærerrollen og kroppsøvlingslærerutdanningen, i et felt der normene og tradisjonene er sterke?»

2.0 Kontekst – Kroppsøvningsfagets innhold og utforming

Litteraturen har i de siste årene pekt på at kroppsøvningsfaget har et idrettsdominerende fokus (Annerstedt, 2008; Säfvenbom, Haugen, & Bulie, 2015), og at elever skal oppfylle mål som er definert ut ifra ulike idrettslige praksiser (Lyngstad, 2019). Dette problematiseres ved at det er en stor andel av elever i norsk skole som mistrives i kroppsøving, og at fagets utforming bør endres for å tilfredsstille flere elever (Borgen & Leirhaug, 2012; Säfvenbom et al., 2015). Säfvenbom et al. (2015) begrunner dette med tall fra sin studie som involverte i underkant av 3000 elever fordelt på 38 skoler i Norge. Resultatet indikerer at 12 % av elevene misliker kroppsøvningsfaget, og at 32 % ønsker at faget bør praktiseres annerledes, selv om de liker faget. Flere studier viser til at barn og unge som deltar i organisert idrett utenom skoletid er de som oppgir høyeste grad av trivsel i kroppsøving (Moen, Westlie, Bjørke, & Brattli, 2018; Säfvenbom et al., 2015). Dermed legges det frem argumenter om at kroppsøvningsfaget i større grad ivaretar idrettsaktive elever, og i mindre grad de ikke-idrettsaktive elevene (Annerstedt, 2008; Säfvenbom et al., 2015). Også elevene har en oppfattelse av at kroppsøving er likestilt med idrett, en oppfattelse som bekreftes gjennom hvordan elever får bekreftet sin måloppnåelse ved å vise til gode idrettsferdigheter som resulterer i en god karakter i faget (Hunter, 2004). Denne bekreftelsen kan skape en ringvirkning til en generell antakelse om hva som er viktig i kroppsøvningsfaget. Forskningslitteraturen peker nettopp mot at både kroppsøvningslærere og kroppsøvningslærerstudenter drives av sin lidenskap for idrett, og at de gjennom sin lærergjerning skal inspirere andre til å oppnå den samme lidenskapen (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson, Linnér, & Schenker, 2018; Mordal-Moen & Green, 2014b).

Resultatene fra Säfvenbom et al. (2015) fikk stor oppmerksomhet fordi deres studie var avvikende fra tidligere forskning på elevers trivsel i kroppsøvningsfaget. I et historisk perspektiv har kroppsøvningsfaget vært et fag elevene trives godt i (Kjønniksen, Fjørtoft, & Wold, 2009; Kjørmo & Knudsen, 1986; Lyngstad, 1990; Standal & Rugseth, 2015). Forskningen viser at denne indikasjonen har holdt seg stabil de siste 30 årene. Også i Säfvenboms et al. (2015) studie er majoriteten av elevene positivt innstilt til kroppsøvingen, men sammenlignet med tidligere var det nå noen flere elever som oppga misnøye med faget. Studien fikk først og fremst stor oppmerksomhet fordi så mange som 32 % av elevene oppga at kroppsøvningsfaget kunne vært utformet annerledes (Säfvenbom et al., 2015). Men en svakhet med denne studien er at vi ikke får noen innsikt i hva elevene legger til grunn for denne besvarelsen. I løpet av en 13-årig skolegang med kroppsøving som fag, vil det naturligvis være en eller annen time som ikke

samsvarer helt med alle personlige preferanser. Nyere studier viser likevel at kroppsøving fremdeles er et fag som er veldig godt likt i skolen (Moen et al., 2018). I Moens et al. (2018) studie er det involvert i overkant av 3000 elever fra 5.-10.trinn, der 88,6 % av den totale elevmassen oppgir at de liker faget *godt* eller *veldig godt*. I en kronikk av Erlend Ellefsen Vinje, publisert på *forskning.no*, argumenteres det for at vi må lære av det som fungerer, og at vi ikke må snu kroppsøvingfaget på hodet for å ivareta de ytterst få elevene som ikke liker innholdet (Vinje, 2018). Videre mener Vinje (2018) at vi ikke må fjerne idrettsaktiviteter og ballspill fra kroppsøvingfaget, nettopp fordi det er dette elevene liker.

En tendens som ofte viser seg gjeldende i flere av de studiene som det refereres til i dette kapitlet, er til interesse for og trivsel i kroppsøvingen går gradvis nedover med årene (Kjønniksen et al., 2009; Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015). Også i idretten er det en sammenheng mellom alder og deltakelse i idretten. 93 % av alle barn og unge i Norge har i løpet av oppveksten vært deltakende i organisert idrett (Ungdata, 2020). I ungdomsårene endres treningsvanene blant ungdommer. Det gjennomsnittlige aktivitetsnivået synker etter at ungdommer begynner på videregående, det blir vanligere å trene på treningssenter, og flere velger å slutte i idretten (Ungdata, 2020). Det oppgis at 60 % av de som en eller annen gang i løpet av oppveksten har vært deltakende i organisert idrett, slutter i løpet av tenårene. I 2018 ble ungdom i Oslo som hadde sluttet i diverse idrettslag involvert i en studie for å finne årsaker til hvorfor de sluttet. De tre hyppigste årsakene var blant annet tidspress, lav trivsel, og at idretten ble for seriøs (Persson, Espedalen, Stefansen, & Strandbu, 2020). Selv om en stor andel slutter i idretten er det likevel mange som fortsetter å trene eller holde seg aktive på andre måter, men det gjennomsnittlige aktivitetsnivået går kraftig ned i denne aldersperioden (Folkehelseinstituttet, 2021; Ungdata, 2020).

Vi kan ikke si at tallene for trivsel i kroppsøving, deltakelse i idrett og ungdommers generelle aktivitetsnivå har en direkte sammenheng med hverandre. Vi kan heller ikke utelukke at det finnes en parallell mellom disse tre faktorene. Det er påfallende at trivselen i kroppsøvingfaget går nedover desto lengre opp i tenårene en kommer, samtidig som interessen for idrettsdeltakelse og/eller fysisk aktivitet går ned i samme aldersperiode. Som nevnt oppgir ungdommer at de føler på et tidspress i hverdagen, og at idrettsaktivitet tar mye tid fra andre viktige gjøremål som for eksempel skolearbeid (Persson et al., 2020). Idretten virker å stille strengere krav til både antall treningsøkter, konkurranser og oppmøteplikt (Ungdata, 2020). Idretten blir mer og mer seriøs, i kombinasjon med at innholdet ikke lengre er like lystbetont,

samtidig som flere venner kanskje også slutter (Persson et al., 2020). Ungdommene virker å vektlegge forhold som har med tilhørighet og identitet å gjøre, noe som virker å føre flere og flere bort fra idretten etter hvert som en blir eldre (Ungdata, 2020). Spørsmålet er derfor hvorvidt det er en kobling mellom kroppsøvingsfaget og idretten, og om denne koblingen kan være med å forklare hvorfor flere også oppgir lavere trivsel i kroppsøvingen med økende alder.

Som nevnt betyr Vinje (2018) at vi ikke må fjerne ballspill og idrettsaktivitet fra kroppsøvingen fordi det er det elevene liker, og viser til Moen et al. (2018). Det som fungerer tilsynelatende godt for 5.-10. klassingene, viser seg å ikke være en suksess for videregåendelevne (Tangen & Nordahl Husebye, 2019). Det vil fortsatt være mange elever som liker å ha en idrettslig tilnærming i kroppsøvingen, men forskningen er klar på at dette først og fremst er en foretrukken praksis for de elevene som allerede er deltakende i den organiserte idretten (Moen et al., 2018; Säfvenbom et al., 2015).

Det kan virke som det i både kroppsøvingsfaget og i kroppsøvingslærerutdanningen er manglende fokus på utvikling, og at den rådende idrettspraksisen fortsetter å bli reproduert (Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Som vi har vært inne på tidligere, så er kroppsøvingslærerstudentene lidenskapelige opptatt av idrettsaktivitet (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014b). Som nevnt tidligere, er at en ganske stor andel lærere som underviser i kroppsøving i norske skoler ikke har kroppsøvingslærerutdanning (Jakobsen, 2011; Moen et al., 2018). Flere av disse lærerne har bakgrunn fra idretten, enten som aktiv utøver eller trener i en eller flere idretter (Jakobsen, 2011). Dersom undervisningen beveger seg i takt med idrettens krav og økende prestasjonsfokus med alderen, kan dette være et problematisk element i formålet med å stimulere elever til bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. I ytterste konsekvens kan det tenkes at kroppsøving er et fag av idrettspersonligheter, for idrettspersonligheter.

2.1 Konkretisering av problemstillingen

Dersom vi jobber ut ifra en antakelse om at kroppsøving er et fag av idrettspersonligheter, for idrettspersonligheter, kan vi også gjøre noen antakelser rundt hvem som går inn i kroppsøvingslærerutdanningen. Som litteraturen indikerer vil de elevene som er idrettsaktive utenom skoletid vil av naturlige årsaker mestre de utfordringene de møter i kroppsøvingsfaget

i større grad enn de som ikke er idrettsaktive, spesielt dersom innholdet i kroppsøvingen baserer seg på å vise idrettsferdigheter. Min tanke er at de som velger å ta en kroppsøvingslærerutdanning har både trivdes i og mestret kroppsøvingsfaget da de selv var elev på skolen, og at dette er en implisitt forutsetning for å gå inn i utdanningen. Videre peker litteraturen i retning av at kroppsøvingslærerstudenter er drevet av sin lidenskap for idrett, og at deres «idrettshabitus» er sterkt forankret og kroppsliggjort (Larsson et al., 2018).

Idrettshabitus beskriver en handlingskompetanse som gir mobilitet i idrettsfeltet, men som kan være overførbar til kroppsøvingsfeltet (nærmere forklaring i kapittel 3.3). Jeg er nysgjerrig på å undersøke denne idrettshabitusen, og prøve å gjøre en undersøkelse som kan være beskrivende for hva idrettshabitus er. Videre blir det interessant å grave i hvilken betydning idrettshabitus kan ha for tanker og holdninger knyttet til kroppsøvingsfaget og rollen som kroppsøvingslærer.

Jeg er også nysgjerrig på hvordan utdanningen bidrar til å påvirke kroppsøvingslærerstudentenes tanker og holdninger knyttet til de samme elementene. Det kan tenkes at utdanning bidrar til bevisstgjøring og refleksjon, og kan på slik måte utfordre de normene som dominerer blant kroppsøvingslærerstudentene. På en annen side kan utdanningen heller verne om og forsterke de allerede eksisterende normene som dominerer.

I tillegg til problemstillingen ønsker jeg å undersøke noen påstander. Jeg velger å kalle det påstander fremfor hypoteser, da jeg i analysearbeidet ikke tar sikte på falsifiseringsstrategi og hypotesetesting. Påstandene skal fungere som retningslinjer for å kunne besvare problemstillingen på best mulig måte.

- «Kroppsøvingslærerstudenten har drevet aktivt med en eller flere idretter i oppveksten, gjerne over flere år (kanskje også fremdeles)».
- «Kroppsøvingslærerstudenten har i stor grad opplevd mestring og trivsel med å bedrive både idrett og andre aktivitetsformer».
- «Kroppsøvingslærerstudenten har både trivdes godt i kroppsøvingsundervisningen, og i stor grad mestret kroppsøvingsfaget som elev på skolen».
- «Med en forankret idrettshabitus vil kroppsøvingslærerstudenten vektlegge sider ved kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen som betraktes som idrettsspesifikke».

- «Kroppsøvingslærerutdanning i Norge består av ulike program og institusjoner som kan bero på sine egne normer og logikker knyttet til faglige elementer».

Disse påstandene utgjør de forutinntatte tankene som forskningsprosjektet hviler på. De ligger forankret i de begrepene som operasjonaliseres og utforskes i undersøkelsen, og blir dratt frem i avhandlingens drøfting i kapittel 7.0.

3.0 Teoretisk rammeverk: Pierre Bourdieus konsepter og begreper

Den franske sosiologen Pierre Bourdieu (1930-2002) regnes som en betydningsfull samfunnsforsker, og slutter seg til en rekke moderne opplysningstenkere. Bourdieus viktigste arbeid er hans konfliktteoretiske syntese som tar utgangspunkt i å avdekke ikke-erkjente og miserkjente former for makt og dominans i samfunnet (Aakvaag, 2008). Hans generelle samfunnsteori er et forsøk på å løse problemer han selv har støtt på underveis i sine empiriske studier av blant annet utdanningssystemet, staten og sosial marginalisering (Aakvaag, 2008).

Bourdieu var kritisk til å anvende teori i en generalisert form, og hadde heller ikke et ønske om at hans egne begreper skulle forstås som bestanddeler tilknyttet en altomfattende teori. Selv har han utviklet sine konsepter og begreper ved å stadig vende tilbake til dem og konfrontere dem fra nye vinkler, og slik kan begrepene anvendes som tankeredsaker som tar form i forbindelse med empirisk forskning (Wilken, 2008). Det er altså snakk om en teoriprosess, snarere enn teoribygging, og det betyr at det er vanskelig å legge frem en endelig definisjon av Bourdieus begreper. Bourdieus begreper er utviklet i en sammenheng, men kan brukes i andre sammenhenger. På den måten er begrepene refleksive, og nye fasetter kan tilby ny innfallsvinkel til analyse og problemløsning (Wilken, 2008).

Bourdieu benyttet utdanningsinstitusjonene som en viktig del i forståelsen av samfunnet, både fordi den utgjør den institusjonelle rammen for reproduksjon av sosial ulikhet, og fordi det er der den habituelle tenkningen styrkes og reproduseres (Wilken, 2008). *Symbolisk vold* er et begrep som knyttes til utdanningsinstitusjonene. For dette prosjektet blir det ikke viet oppmerksomhet til symbolsk vold, men snarere mot reproduksjonen og habituell tenkning. I videre fremstilling av Bourdieus begreper er det spesielt fokus på *sosialt felt*, *kapital*, *doxa* og *habitus*.

3.1 Det sosiale rom og tre hovedformer for kapital

Bourdieu beskriver samfunnet i sin helhet og omtaler dette som det sosiale rom. Innenfor det sosiale rom mener Bourdieu det eksisterer en klassestruktur, der under- og overordnede, objektive posisjoner blir ervervet på bakgrunn av mengde og sammensetning av *kapital* (Aakvaag, 2008). Kapitalbegrepet blir vesentlig for å forstå den hierarkiserte klassestrukturen i

samfunnet. Kapital er definert ut ifra et kneppe ressurser, ressurser som aktørene i samfunnet konkurrerer om å besitte mest mulig av for å oppnå en best mulig posisjon i det sosiale rom (Aakvaag, 2008). Det er i all hovedsak snakk om tre kapitalformer – *økonomisk kapital*, *kulturell kapital*, og *sosial kapital*. Besittelse av kapital gir mulighet til å oppnå fordeler i det sosiale liv, og på slik måte kan besittelse av kapital gi makt.

Økonomisk kapital er den viktigste kapitalformen, og den består av alle former for økonomiske ressurser og materialer som kan investeres i og gi økonomisk avkastning (Aakvaag, 2008; Østergaard, 2011). Kulturell kapital består i å tilegne seg og beherske den kulturelle koden som er dominerende i samfunnet. Der den økonomiske kapitalen eksisterer i en ytre og fysisk form, kan den kulturelle kapitalen forekomme i tre forskjellige tilstander: kroppsliggjort, institusjonalisert og objektivert (Bourdieu & Wacquant, 1993). Den kroppsliggjorte tilstanden refererer til habitus, der kulturelle koder og smak kan internaliseres i individer (Aakvaag, 2008). På slik måte er den kulturelle kapitalen eksisterende i en noe mer abstrakt form sammenlignet med økonomisk kapital (Wilken, 2008). Den institusjonaliserte tilstanden kommer til uttrykk gjennom for eksempel utdanningstitler og arbeidstitler, mens den objektiverte tilstanden kan uttrykkes gjennom for eksempel kunstsamlinger, bekledning og interiør (Aakvaag, 2008). Den sosiale kapitalen består i tilgang til bekjenskaper, venner, familie og andre sosiale nettverk og fellesskap som en aktør kan profitere på (Aakvaag, 2008). Nettverk og forbindelser holdes ved like og bygges ut gjennom ulike sosiale strategier (Wilken, 2008).

I tillegg til de tre hovedformene for kapital opererer også Bourdieu med begrepet symbolsk kapital. Den symbolske kapitalen tar ikke form som en konkret kapital i seg selv, men handler i større grad om evnen til å omsette kapital til andre former for verdi, eller andre kapitalformer (Wilken, 2008). For eksempel kan en aktør som besitter høy økonomisk kapital donere store pengesummer til veldedige formål. Aktøren vil da ikke akkumulere noe mer økonomisk, kulturell eller sosial kapital, men konverterer sin økonomiske kapital til en symbolsk kapital, i dette tilfelle i form av en moralsk verdi (Wilken, 2008).

De tre hovedformene for kapital blir ifølge Bourdieu en forutsetning for å forstå klassestrukturen i samfunnet. Likevel er samfunnet, det sosiale rom, bestående av det Bourdieu beskriver som ulike *sosiale felt*, som råder over sin egen autonomi, der posisjoner i feltet ikke nødvendigvis baseres på de tre hovedformene for kapital.

3.2 Sosialt felt, feltspesifikk kapital og doxa

Et sosialt felt er en sfære, en arena, eller andre former for institusjoner eller fellesskap som er innenfor det sosiale rom (Aakvaag, 2008). De sosiale feltene er relativt autonome, med sine egne spesifikke logikker og krav som dominerer feltets aktører. Feltene råder altså over en frihet til å definere sine egne spilleregler, men samtidig er de utsatt for et ytre press som påvirker frihetsgraden (Østergaard, 2011). I likhet med det sosiale rom, vil et sosialt felt også være preget av en hierarkisert struktur, der aktørene kriger om posisjoner innad i feltet. Men der posisjonene i det sosiale rom er basert på mengde og sammensetning av de tre hovedformene for kapital, vil posisjonene i et sosialt felt bestemmes av aktørens besittelse av den *feltspesifikke kapitalen*, som er sammenfattende med symbolsk kapital (Aakvaag, 2008). Besittelse av den feltspesifikke kapitalen gir en symbolsk verdi i form av makt og innflytelse innenfor det sosiale feltets yttergrense.

Et sosialt felt kan defineres i bred forstand, som for eksempel idrettsfeltet, eller det kan snevres inn og eksempelvis defineres ut ifra forskjellige idretter, som langrennsfeltet eller fotballfeltet. Et kriterium for å definere felt er å kunne påvise at det står noe på spill som aktørene finner det verdt å kjempe om eller for (Wilken, 2008). Et sosialt felt vil til en hver tid være preget av konkurranse og konflikter, da aktørene kjemper om å enten forbedre eller forsvare sin posisjon i feltet ved å tilegne seg den gjenstanden eller de egenskapene som gir verdi i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1993). For en langrennsutøver handler det gjerne om å gjøre det som kreves for å prestere best mulig i konkurranser. Dersom langrennsutøveren skulle vinne en olympisk medalje, vil dette gi anerkjennelse, prestisje, ære og makt, spesielt i langrennsfeltet, men og i det bredere idrettsfeltet. Den olympiske medaljen vil derimot ikke utgjøre en symbolsk kapital i for eksempel musikkfeltet, der det eksisterer helt andre regler for hva som gir anerkjennelse, prestisje, makt og innflytelse.

Symbolsk kapital gir først og fremst verdi fordi det eksisterer en felles overenskomst mellom aktørene innad i et felt om hva som skal gjelde som verdi (Østergaard, 2011). Denne overenskomsten er en grunnleggende, implisitt og taus enighet om hvilke spilleregler som gjelder for feltet, og hvilke feltspesifikke gjenstander eller egenskaper som er verdifulle. Denne enigheten kaller Bourdieu, *doxa* (Aakvaag, 2008). Doxa utgjør en objektiv struktur som styrer aktørene ubevisst. På slik måte blir normer og regler for feltet akseptert og tatt for gitt, uten at noen egentlig stiller spørsmålstegn ved det (Aakvaag, 2008). For at en aktør skal kunne gjøre

seg gjeldende i et felt, må aktøren underordne seg de grunnleggende reglene for feltet. På slik måte blir doxa gjerne internalisert i habitus slik at feltets regler oppleves naturlige (Østergaard, 2011). Den etablerte doxa kan likevel utfordres ved at noen aktører forsøker å endre spillereglene i feltet. Et angrep på doxa er det som omtales som *heterodoxa*. Aktørene som derimot forsvarer den gjeldende doxaen kalles *ortodoxa* (Aakvaag, 2008). De aktørene som til en hver tid okkuperer de høyeste posisjonene innad i feltet er de som har mest makt og innflytelse over feltets spilleregler (Wilken, 2008). Dermed kan de reprodusere det innholdet som forsvarer deres egen posisjon i feltet.

3.3 Habitus

Habitusbegrepet er ikke Bourdieus eget, men kan spores tilbake til Thomas Aquinas, som en oversettelse fra Aristoteles' *hexis*-begrep (Wilken, 2008). Flere samfunnsforskere har brukt habitusbegrepet på ulike måter, der det for noen har vært forbundet med drifter og impulser som bestemmer smak og vaner, mens andre refererer til habituelle måter å bevege seg på (Wilken, 2008). Bourdieus habitusbegrep kan defineres som en kombinasjon av de nevnte beskrivelsene, der drifter, impulser og bevegelsesmåter representerer kroppsteknikker som relateres til livsstil og manerer (Wilken, 2008). Bourdieu beskriver habitus som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som vil regulere måten vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden (Aakvaag, 2008). Habitus er grunnlaget for handlingskompetanse, en praktisk sans, eller evnen til å orientere seg på en fornuftig og selvstendig måte i samfunnslivet (Aakvaag, 2008). Uten den mener Bourdieu at vår deltakelse i sosiale situasjoner ikke ville vært mulig. Habitus forholder seg til det folk gjør med utgangspunkt i deres forståelse av den situasjonen de er i (Wilken, 2008).

Habitus har et sosialt opphav, og særlig den tidlige sosialiseringen er avgjørende for hvilke disposisjoner som individer vil handle ut ifra. Habitus formes gjennom de sosiale betingelsene vi vokser opp, oppdras og utdannes under. Disse objektive strukturene blir internalisert som livserfaringer, som gir aktøren en formening om hva som er rett og galt, bra og dårlig, lett og vanskelig, mulig og umulig, uten at det foreligger en bevisst læringsprosess bak (Wilken, 2008; Østergaard, 2011). Når aktøren erfarer de objektive strukturene og det sosiale miljøets forventninger, kan koder og regler internaliseres som kroppsliggjorte disposisjoner som gjør det mulig å handle på en fornuftig måte i den sosiale verden (Aakvaag, 2008). Det at habitus

beskrives som kroppsliggjort vil si at våre egenskaper er iboende, og det vil sette sitt preg på alt vi tenker og gjør. Habitus utgjør derfor kjernen i en persons identitet, eller personlighet (Aakvaag, 2008).

Gjennom habitus vil handlinger og væremåte utvise en regelmessighet og forutsigbarhet, som er mulig for andre personer å kjenne. Habitus blir sterkt forankret i både de kognitive strukturene, og i den fysiske kroppen. En aktør vil i sosiale situasjoner kunne handle på en instinktiv måte uten at det foreligger kritisk tenkning bak de handlingene som utføres. Et treffende uttrykk er det som ofte omtales som *ryggmargskunnskap*. Aktøren vet simpelthen hvordan situasjonen skal håndteres, og denne intuitive forståelsen ligger forankret i kroppen, utenfor bevissthetens grep (Aakvaag, 2008). Den sterke forankringen gjør at habitus ikke enkelt lar seg endre. For selv om en gjennom bevisst handling forsøker å endre livsvaner, vil det oftest resultere i at kroppen prøver å unngå bevissthetens og viljens instruksjoner (Østergaard, 2011). Selv om habitus oftest blir beskrevet som livsvarige disposisjoner, kan endring skje. Endringen skjer ikke automatisk, da det kreves både en sosial forankring og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø – et miljø som også må akseptere aktøren (Wilken, 2008). Dette skjer verken hurtig eller uproblematisk, men det er mulig.

Habitus er både individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Den er individuell fordi den integrerer summen av erfaringer, og hver enkelt aktør har på sett og vis sine egne unike erfaringer. Den er kollektiv fordi den tilegnes i et sosialt miljø, der miljøet preges av et fellesskap og felles forståelse. Til sist er den samfunnsmessig fordi den får oss til å akseptere ulikhetene i samfunnet og ta dem for gitt (Wilken, 2008). I det moderne samfunnet og dets institusjoner blir aktørene utsatt for den sekundære sosialiseringen, der disposisjonene i habitus bekreftes og reproduseres videre. Dersom disposisjonene ikke bekreftes, vil aktørens deltakelse i den sosiale situasjonen bli utfordrende, om ikke umulig. Den sosiale forankringen som har vært med å forme en aktørs habitus vil i stor grad avgjøre hvilke sosiale situasjoner aktøren oppsøker. Habitus fungerer som et indre kompass som leder aktøren mot de situasjonene i samfunnet hvor handlingskompetansen får spillerom, og deltakelse blir mulig (Aakvaag, 2008).

4.0 Forskningslitteraturens beskrivelser av kroppsøvingslærerutdanningen som sosialt felt

I forberedelsene til masterprosjektet hadde jeg et ønske om å finne litteratur som kan beskrive karakteristikk og dominerende trekk i kroppsøvingslærerutdanningen. Det ble foretatt et litteratursøk med fokus på bestemte søkeord, både for å skaffe innsikt i det aktuelle temaet, og for å få en oversikt over forskningsarbeidet som er gjort tidligere. Litteratursøket er tenkt til å koble prosjektets kontekst til Bourdieus begreper, med fokus på finne ut hvilke normer og regler (doxa) som dominerer i kroppsøvingsfeltet, og da spesielt i kroppsøvingslærerutdanningen. I tabellen nedenfor er det en fremvisning av de benyttede søkeordene, antall treff, og antall relevante artikler som er selektert.

Søkeord	Database og antall treff	Relevante treff
<ul style="list-style-type: none"> <i>Kroppsøvingslærerutdanning og/eller</i> <i>Physical education teacher education AND Norway</i> 	<u>Eric</u> : 43 treff <u>Oria</u> : 15 treff <u>Web of Science</u> : 52 treff <u>Google Scholar</u> : 78 treff	3 artikler og 1 bok ble selektert og benyttet som forskningsgrunnlag.
<ul style="list-style-type: none"> <i>Kroppsøving AND doxa og/eller</i> <i>Physical education AND doxa</i> 	<u>Eric</u> : 6 treff <u>Oria</u> : 2 652 treff <u>Web of Science</u> : 9 treff <u>Google Scholar</u> : 22 600 treff	3 artikler ble selektert og benyttet som forskningsgrunnlag.
<ul style="list-style-type: none"> <i>Kroppsøvingslærerutdanning AND Bourdieu og/eller</i> <i>Physical education teacher education AND Bourdieu</i> 	<u>Eric</u> : 29 treff <u>Oria</u> : Ingen treff <u>Web of Science</u> : 42 treff <u>Google Scholar</u> : 10 treff	Ingen ytterligere artikler ble funnet ved dette søket.
<ul style="list-style-type: none"> <i>Sosial reproduksjon i kroppsøvingslærer-utdanningen og/eller</i> <i>Social reproduction in physical education teacher education AND Norway</i> 	<u>Eric</u> : 25 treff <u>Oria</u> : 3 treff <u>Web of Science</u> : 23 treff <u>Google Scholar</u> : 41 treff	8 artikler ble selektert og benyttet som forskningsgrunnlag.
<ul style="list-style-type: none"> <i>Kapital i kroppsøving og/eller</i> <i>Capital in PE (or physical education)</i> 	<u>Eric</u> : 33 treff <u>Oria</u> : 428 701 treff <u>Web of Science</u> : 66 treff <u>Google Scholar</u> : 2 710 000 treff	5 artikler ble selektert og benyttet som forskningsgrunnlag.

Tabell 4.1: Oversikt over litteratursøk – Søkeord, database og antall treff

Som vist i tabellen på forrige side er det noe variasjon i antall treff ut ifra hvilken søkemotor som er benyttet. Spesielt i de søkene som har resultert i flere tusen treff har ikke søkemotoren klart å filtrere slik at artiklene kun inneholder søkeordene i en kombinasjon. I disse tilfellene er det forsøkt å legge på ytterligere filtreringer i søket, uten at det har resultert i flere relevante treff enn det som er funnet i de andre benyttede søkemotorene.

Hvilke artikler som er undersøkt nærmere for å vurdere dens relevans er basert på hvilke ord og begreper som er benyttet i overskriften og i det korte utdraget som presenteres i søkemotorens database. Her har jeg bladd gjennom samtlige sider for å få en grovoversikt over alle treffene og deres relevans, og har på denne måten tilstrekkelig informasjon til å vurdere hva som bør undersøkes nærmere. I fremvisningen der ord og begreper berører de ønskede forskningselementene er det gjort en grundigere gjennomgang av innhold for å få innsikt og oversikt som kan være til hjelp i egen forskning. Enkelte artikler viser seg relevante og kan brukes som et forskningsgrunnlag, mens andre forkastes. Jeg kan ikke utelukke at noe er oversett, men i all hovedsak er det funnet relativt få artikler som gir beskrivelser av hvilke normer og regler som dominerer i kroppsøvingslærerutdanningen. Derfor ble søket utvidet til å omfatte kroppsøving generelt, fremfor bare kroppsøvingslærerutdanningen. I artiklene er det undersøkt hvilken tidligere forskning det refereres til, for så å undersøke primærkilden. Dette har resultert i flere artikler som bruker andre ord og begreper i sin forskning, men som likevel er relevante for forskningsområdet. På slik måte har snøballmetoden resultert i god og relevant forskning på feltet (Forsberg & Wengström, 2015; Wohlin, 2014). I neste delkapittel presenteres noen sentrale punkter fra den tidligere forskningen som er funnet i litteratursøket.

Hovedfunnene fra forskningsartiklene indikerer at kroppsøvingslærerutdanningen er preget av en idrettsdominerende doxa (Larsson, 2009; Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Det pekes blant annet på at vurderingskriterier og arbeidskrav i kroppsøvingslærerprogrammene i stor grad verner om kroppsøvingslærerstudentenes forventning og krav om en idrettsrelatert opplæring, der fysiske og tekniske idrettsferdigheter er høyt verdsatt (Larsson et al., 2018). Kroppsøvingslærerstudentene er påvirket av sine tidligere erfaringer og kunnskaper fra idretten, og har på den måten utviklet en idrettshabitus (Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Idrettens logikker, normer og regler blir internalisert i tidlige barneår, og bekreftes gjennom deltakelse i idretten. Barn og ungdom som behersker de fysiske og tekniske idrettskodene vil få en symbolsk kapital som gir verdi i idretten, en kapital som gir symbolsk verdi også i kroppsøvingsfaget (Hay & Hunter,

2006; Hunter, 2004; Koca, Atencio, & Demirhan, 2009; Wilkinson, Littlefair, & Barlow-Meade, 2013). Den feltspesifikke kapitalen uttrykkes gjennom fysiske og tekniske ferdigheter, og omtales av litteraturen som en fysisk kapital, eller idrettskapital (Aasland, Walseth, & Engelsrud, 2020; Ferry, 2016; Hay & Hunter, 2006).

Gjennom kroppsøvingslæreres idrettshabitus kan vi forstå hvorfor det fortsatt reproduseres en snever forestilling om hvilke fysiske evner som skal gi verdi og symbolsk kapital i kroppsøvingen (Croston & Hills, 2017). De som jobber ved utdanningsinstitusjonene, kroppsøvingslærerutdannere, beskriver det å lære andre å undervise i kroppsøving på samme måte som de beskriver kroppsøvingsfaget i seg selv; som en viktig praktisk prosess rundt det å undervise og «coache» idrettslige ferdigheter (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen har på denne måten en naturlig overføringsverdi, og det kan virke som gode erfaringer i form av trivsel og mestring kan være en forutsetning for å gå inn i en kroppsøvingslærerutdanning. I Mordal-Moen & Greens (2014a, 2014b) artikler diskuteres manglende utvikling i kroppsøvingen, der tradisjonen har stått sterkt, og beskrivelser av kroppsøvingslæreren er omtrent helt likt i dag sammenlignet med beskrivelsene i et historisk perspektiv.

Det virker å være en økende trend til mer kritisk refleksjon i kroppsøvingslærerutdanningen (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). I Larssons (2018) studie virker det å være forskjeller mellom kroppsøvingslærerutdanninger ut ifra utdanningsinstitusjonens vitenskapelige tilnærming. Naturvitenskapelige utdanningsinstitusjoner opererer ofte med andre vurderingskriterier og arbeidskrav sammenlignet med samfunnsvitenskapelige utdanningsinstitusjoner. De ulike disiplinene har sine egne tradisjoner rundt hvilken kunnskap som er den «riktige», der det ofte i naturvitenskapen er søken etter et absolutt svar, mens i samfunnsvitenskapen gjerne handler om kritiske refleksjoner rundt svarene (Larsson et al., 2018). Dette kan indikere at ulike utdanningsinstitusjoner og/eller kroppsøvingslærerprogram råder over sin egen autonomi, med egne logikker og krav innenfor den aktuelle institusjonen eller studieprogrammet (Aakvaag, 2008). Dette knytter usikkerhet rundt hvorvidt vi kan betrakte kroppsøvingslærerutdanningen som et sosialt felt, eller om hver enkelt utdanningsinstitusjon som tilbyr kroppsøvingslærerutdanning representerer egne sosiale felt.

De elementene som nevnes i dette kapitlet utgjør et empirisk grunnlag, og de blir med inn i operasjonaliseringen av konsepter som skal utgjøre de målbare variablene i prosjektet.

5.0 Metode

Dette kapitlet er en gjennomgang av den metodiske fremgangsmåten for masterprosjektet. I første del blir det presentert en redegjørelse for metodiske valg, samt det vitenskapelige grunnlaget for avhandlingen. Deretter fremstilles datagenereringsprosessen – fra utforming av konsepter, til konstruering av dataanalytiske variabler. Variabler som beskriver utvalgets tilhørighet og bakgrunn blir presentert deskriptivt i dette kapitlet, mens mange av de øvrige variablene beskrives slik de fremstår i spørreundersøkelsen. Her blir det en grundig redegjørelse for tankeprosessen som ligger bak operasjonaliseringen. Avslutningsvis vil jeg drøfte empiriske utfordringer og datamaterialets gyldighet og pålitelighet.

5.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Det bør gjerne være en sammenheng mellom forskningens vitenskapsteoretiske tilnærming, design og metode, fordi disse vil ha en gjensidig påvirkning på hverandre (Creswell & Creswell, 2018). Forskningen i dette prosjektet befinner seg i et slags sjikt mellom det postpositivistiske og det konstruktivistiske. Med et postpositivistisk livssyn vil kunnskap utvikles gjennom grundige målinger av den objektive virkelighet som eksisterer der ute i verden (Creswell & Creswell, 2018). Fremgangsmåten vil som regel starte med en teori, for så å samle data som enten støtter eller motbeviser teorien, og deretter utføre nødvendige utbedringer. Med et konstruktivistisk eller sosialkonstruktivistisk livssyn tar en gjerne utgangspunkt i at individer søker sannhet og forståelse i den verden de lever i og er en del av. På slik måte vil kunnskap konstrueres gjennom individers subjektive meninger og erfaringer knyttet til bestemte fenomener (Creswell & Creswell, 2018).

I dette forskningsprosjektet velger jeg først og fremst å ta utgangspunkt i den kunnskapen som andre forskere har utviklet tidligere. Forskerne har gått inn i situasjoner og studert aktuelle fenomener, der det er forskningsdeltakernes subjektive meninger som danner grunnlaget for den virkelighetsoppfatningen som fremlegges som kunnskap. Pierre Bourdieu valgte selv å anvende sin forskning for å forstå den sosiale verden slik de kreative og selvstendige aktørene konstruerte den (Aakvaag, 2008). På slik måte ble hans forskning en teoribyggende prosess bestående av refleksive begreper, og ikke et teoretisk standpunkt som gjennom forskningen skulle testes. Etter hvert har flere benyttet Bourdieus begreper for å forstå og forklare andre

fenomener, noe også jeg velger å gjøre ved å undersøke hvordan kroppsøvingslærerstudentenes idrettshabitus er. Den vitenskapelige tilnærmingen strider derfor noe med det postpositivistiske på den måten at det ikke er et formål å teste teorien, men snarere bruke teorien som et verktøy for å konstruere kunnskap om menneskers tanker og fornuft. Slik berører forskningsprosjektet ontologiens grunnleggende spørsmål rundt hvordan en tenker om verden og eksistens, med fokus på menneskets tanker og fornuft som en avspeiling av en ytre virkelighet (Aase & Fossåskaret, 2014). En teori eller en analyse fremstår som internt logisk hvis de antakelsene den bygger på gir mening for oss, og denne teorien om sammenfall er typisk innenfor positivismen. I postpositivismen søker en etter å komme så nære sannheten som mulig, i visshet om at det ikke finnes en absolutt sannhet (Aase & Fossåskaret, 2014). Kunnskap speiler en ytre verden, og sannheten ligger utenfor det subjektive, gjerne gjennom å finne kausaliteter. Forskningsprosjektet tar sikte på å både forstå hva idrettshabitus er, og undersøke sammenhenger mellom idrettshabitus og holdninger til kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen. Designet er kvantitativt og metoden som benyttes er spørreundersøkelse.

5.2 Valg av metode

Creswell & Creswell (2018) påpeker at det er viktig å planlegge og danne et helhetlig bilde av hvilken tilnærming en ønsker å ha i sitt forskningsprosjekt. Det bør også gjøres overveielser rundt hvilken metode som egner seg best for å svare på de forskningsspørsmålene en har stilt seg, og for å besvare problemstillingen. Metodebestemmelsene kan også baseres på hva en ønsker å finne ut basert på tema og tidligere forskning på feltet (Ringdal, 2018). Formålet med prosjektet er som nevnt å få kjennskap til hvem kroppsøvingslærerstudentene er og deres habitus, samt prøve å skape innsikt i hvilke personlig-forankrede disposisjoner som dominerer deres tanker og holdninger til kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen. Forskningslitteratur knyttet til temaet består i all hovedsak av kvalitative studier. Enkelte studier har benyttet ulike typer datainnsamling, og gjort grundige kvalitative analyser, men det er tilsynelatende ingen studier som har benyttet kvantitative metoder i forskning på kroppsøvingskonteksten i kombinasjon med Pierre Bourdieus begreper.

Med det formål å skape oversikt og eventuelle sammenhenger i menneskers holdninger, eller systematisk måle sosiale fenomener, blir ofte en kvantitativ forskningsmetode benyttet (Nardi,

2018). Selv om tilsynelatende ingen tidligere forskning har benyttet kvantitative metoder knyttet til temaet, er det i dette prosjektet et ønske om å generere et større datamateriale som grunnlag for statistiske analyser.

5.3 Spørreskjema som kvantifiserbart måleinstrument

Datamaterialet som benyttes for å besvare prosjektets forskningsspørsmål og problemstilling er innhentet ved å benytte et digitalt spørreskjema (vedlegg 1), med UiOs *nettskjema.no* som skjemaleverandør. Spørreskjemaet har tre inndelinger, der den første inndelingen samler bakgrunnsinformasjon som blant annet kjønn, studiested og studieprogram. Spørsmålene i den første delen består av lukkede spørsmål og klassifiseres som gjensidig utelukkende grupper (Tjønndal, 2018). I del to er spørsmålene rettet mot deltakerens erfaringer fra kroppsøvingsfaget og idretten, og i den tredje inndelingen er spørsmålene rettet mot aspekter ved kroppsøvingslærerutdanningen. Det er variasjon i hvordan svarkategoriene er lagt opp, der det i stor grad er benyttet matriser med en fempunkts- eller syvpunkts likert-skala som går med lave verdier på venstre side, og høye verdier på høyre side. I flere av tilfellene der det benyttes en fempunktsskala vil verdiene indikere to retninger. Skalaen er toveis, der verdier under tre indikerer grad av uenighet, mens verdier over tre indikerer grad av enighet (Nardi, 2018).

5.4 Utvalg og datainnsamling

Målgruppen for forskningsprosjektet er kroppsøvingslærerstudenter. Det ble sendt ut en invitasjon til alle studiesteder i Norge som tilbyr en kroppsøvingsrelatert utdanning. De aktuelle studieprogrammene består av årsstudium kroppsøving & idrett, faglærerutdanning i kroppsøving & idrettsfag (bachelor), faglærer/lektorutdanning i kroppsøving & idrettsfag (master), grunnskolelærerutdanning med kroppsøving som hoved- eller tilvalgsfag, og praktisk pedagogisk utdanning (for studenter som tidligere har studert et kroppsøvingsrelatert studieprogram). Oversikt over hvilke studiesteder som ble kontaktet og deres utdanningsprogrammer ligger i vedlegg 4.

I rekrutteringsprosessen måtte jeg belage meg på å bruke kontaktpersoner ved de aktuelle studiestedene for å nå ut til kroppsøvingslærerstudentene. Det finnes ingen tilgjengelige

oversikter over studentene som tilhører hvert enkelt studieprogram, og det ble derfor umulig å kontakte de aktuelle kandidatene direkte. Invitasjonen til forskningsprosjektet ble sendt ut til studieledere, koordinatore, administratorer og signifikante andre som stod oppført som studieprogrammets kontaktpersoner, i håp om at de kunne videresende invitasjonen til kroppsøvingslærerstudentene, eller koble meg på noen andre som kunne gjøre det. Mange av kontaktpersonene responderte tilbake til meg med at informasjonen ble delt med de aktuelle studentene, enten via deres felles læringsplattform eller på e-post. Enkelte meddelte at de syntes prosjektet virket spennende og at de ville gjøre en innsats for å oppfordre studentene til å gjennomføre undersøkelsen. Noen få takket høflig nei, da de ikke hadde ønske om å belaste studentene med å delta i forskningsprosjektet. Kontaktpersonene som ikke responderte innen de første ukene ble kontaktet en andre gang på e-post eller telefon. Etter ca. tre uker ble det sendt ut en påminnelse til alle kontaktpersonene, i håp om at de kunne minne sine studenter om prosjektet nok en gang. Her ble det informert om at datainnsamlingen ville avsluttes 19.mars, som var ca. én uke etter påminnelsen. Ved å sette fristen tett opp til påminnelsen hadde jeg et håp om at studentene skulle gå inn å besvare undersøkelsen med en gang, fremfor å utsette det til senere, for så å glemme det. Purrerunden resulterte i en god økning av antall respondenter.

Det totale antallet respondenter for prosjektet endte med 302 (N=302). Av det totale antallet er det 198 kvinner (65,5 %) og 104 menn (34,5 %). Det er utfordrende å si noe om hva det maksimale antallet for denne studentgruppen potensielt kan være. Det er ikke enkelt å finne tall som sier noe om antallet studenter som til enhver tid befinner seg innenfor et kroppsøvingslærerprogram, eller antall studenter som fullfører sin kroppsøvingslærerutdanning. Jeg kunne bedt kontaktpersonene om å dele opplysninger om hvor mange studenter som hørte til de ulike kullene, men dette ville antakeligvis medført mer arbeid for kontaktpersonene, og jeg hadde ikke et ønske om å kreve for mye. Følgelig blir det vanskelig å si noe om hvorvidt antallet på 302 respondenter i denne undersøkelsen utgjør et representativt utvalg for alle kroppsøvingslærerstudenter i Norge, eller hvilken feilmargin vi kan operere med. Jeg har en antakelse om at det maksimale antallet kroppsøvingslærerstudenter i Norge kan bestå av et firesifret antall kandidater, men dette forblir en uvitenhet.

Når spørreundersøkelsen ble sendt ut, ble deltakerne oppfordret til å delta i undersøkelsen fordi det potensielt kunne være et forskningsbidrag i et felt de selv er en del av. I tillegg ble kandidatene informert om at de kunne være med i trekning av gavekort dersom de besvarte spørreskjemaet. Kandidatene er ikke selektert på bakgrunn av noe annet enn at de tilfredsstillt

kravet om at de tar en kroppsøvingsrelatert utdanning. Vi kan si at det foreligger en viss grad av selvselektering, altså at de kandidatene som føler for å delta, deltar. Derfor må en også regne med at frafallet er selektivt, og at visse grupper er mindre villig til å delta enn andre (Skog, 2004). Dette skaper en skjevhet i utvalget, som er med å påvirke resultatenes pålitelighet. Det blir en skjønnsmessig vurdering rundt hvorvidt resultatene kan regnes som representative utover utvalgets størrelse. Mer om dette i kapittel 5.6.

I de neste tabellene presenteres en oversikt over utvalgets tilhørighet til de ulike utdanningsinstitusjonene, tilhørighet til utdanningsprogram, og hvor lenge de har studert.

studiested	N	Percent	Cum.
NTNU Trondheim	88	29.14	29.14
Norges Idrettshøgskole, Oslo	31	10.26	39.40
OsloMet	29	9.60	49.01
Universitetet i Tromsø	28	9.27	58.28
Universitetet i Stavanger	24	7.95	66.23
Høgskolen på Vestlandet, Sogndal	23	7.62	73.84
Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden	17	5.63	79.47
Høgskolen på Østlandet, Halden	16	5.30	84.77
Høgskolen på Vestlandet, Bergen	13	4.30	89.07
Nord Universitet, Levanger	8	2.65	91.72
Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold	7	2.32	94.04
Høgskolen i Innlandet, Elverum	4	1.32	95.36
Høgskolen i Volda	4	1.32	96.69
Høgskolen på Vestlandet, Stord	4	1.32	98.01
Universitetet i Agder, Kristiansand	3	0.99	99.01
NLA Bergen	1	0.33	99.34
NLA Oslo	1	0.33	99.67
Universitetet i Oslo	1	0.33	100.00

Tabell 5.4.1: Deskriptiv fremvisning av variabelen «studiested» – utvalgets institusjonelle tilhørighet.

Fra tabell 5.4.1 ser vi at det er NTNU-studentene som er høyest representert. NTNU tilbyr både lektorutdanning, grunnskolelærerutdanning og praktisk pedagogisk utdanning, noe som gjør målgruppen stor. Det er ikke benyttet noen andre strategier for å nå ut til NTNU-studentene enn det som er gjort for de øvrige studiestedene, men det kan være at kontaktpersonene jeg har snakket med fra de tre fakultetene har tatt mer hensyn til min henvendelse ettersom jeg selv er NTNU-student, eller at studentene har en høyere interesse for å delta i et prosjekt for en student

ved samme universitet, sammenlignet med studentene fra andre deler av landet. Jeg skulle helst sett at det var en høyere oppslutning hos flere andre studiesteder, slik at sammenligningsgrunnlaget mellom studiestedene hadde blitt bedre. Av den grunn er det gjort en selektering i hvilke studiesteder som er inkludert i analysen som omhandler kroppsøvingslærerutdanning som sosialt felt (kapittel 6.4). I de krysstabellene som fremvises er analysene gjort med de studiestedene som har et utvalg på mer enn 20 respondenter ($N < 20$).

Fordelingen av deltakere fra de ulike studieprogrammene vises i tabellen nedenfor (tabell 5.4.2). Vi ser at årsstudium, toårig master og praktisk pedagogisk utdanning har få respondenter, noe som er forventet. Det er flest studenter som går grunnskolelærerutdanning, men vi får også et høyt antall studenter knyttet til faglærer på bachelornivå, og faglærer på masternivå (lektor).

studieprogram	N	Percent	Cum.
Årsstudium	9	2.98	2.98
Bachelor faglærer	76	25.17	28.15
Lektor/faglærerutdanning (Master)	75	24.83	52.98
Grunnskolelærerutdanning	115	38.08	91.06
Master 2 år	9	2.98	94.04
Praktisk pedagogisk utdanning	18	5.96	100.00

Tabell 5.4.2: Deskriptiv fremvisning av variabelen «studieprogram» – utvalgets studieprogram.

studieår	N	Percent	Cum.
1.år	80	26.49	26.49
2.år	65	21.52	48.01
3.år	57	18.87	66.89
4.år	61	20.20	87.09
5.år	23	7.62	94.70
6.år	10	3.31	98.01
7.år	4	1.32	99.34
8.år	2	0.66	100.00

Tabell 5.4.3: Deskriptiv fremvisning av variabelen «studieår» – hvilket studieår deltakerne befinner seg på.

Det er en jevn fordeling mellom studenter som befinner seg på 1.- 4. studieår. Ettersom både grunnskolelærerutdanningen og lektorutdanningen går over fem år, er det litt overraskende at det ikke er flere deltakere knyttet til 5. år. Ikke like overraskende er det at det er færre deltakere fra 6. år og oppover. Verdiene for denne variabelen er slått sammen i etterkant av datainnsamlingen, da det i spørreskjemaet var mer spesifisert ut ifra eventuelle tidligere studier. Av hensiktsmessige årsaker utgjør variabelen antall studieår.

5.5 Konsepter og operasjonalisering av målbare variabler

Konsepter og idéer blir gjerne avdekket gjennom å undersøke tidligere forskning og litteratur om et bestemt tema eller fenomen. De kan også utvikles gjennom egen intellektuell nysgjerrighet og kunnskap (Nardi, 2018). Det er kjent at konseptene for dette prosjektet er forankret i Pierre Bourdieus begrepsapparat, og er videre undersøkt i forbindelse med kroppsøvingsteksten. Gjennom å utforske litteraturen er det mulig å få en innsikt i de normer og regler som dominerer i kroppsøvingslærerutdanningen, men litteraturen kan også oppleves mangelfull. Gjennom forskningslitteraturen er jeg blitt kjent med hvordan Bourdieus begreper kan knyttes til det aktuelle temaet. Det blir viktig å anvende den tidligere forskningen på en måte som kan skape dybde i egen forskning – som et bidrag inn i operasjonalisering av de begrepene som skal utforskes.

Slik tidligere forskning påpeker, er kroppsøvingslærerstudentene preget av sine erfaringer fra idrett. De har utviklet en idrettshabitus, som er førende for den praksis de selv ønsker å utøve i skolen etter endt utdanning (Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). I prosjektet er nettopp idrettshabitus det konseptet som skal utforskes. Operasjonaliseringen går ut på å omforme det teoretiske konseptet til en målbar variabel (Tjønndal, 2018). Begrepet idrettshabitus lar seg ikke måle helt uten videre. Det må brytes ned til mindre målbare variabler som sammen kan gi en indikasjon på kroppsøvingslærerstudenters kroppsliggjorte disposisjoner og handlingskompetanse.

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for operasjonaliseringen av konsepter, og hvilke variabler som kan belyse idrettshabitus. Det blir også en redegjørelse rundt hvilke variabler som kan gi innsyn i kroppsøvingslærerstudentenes tanker om kroppsøvingfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen. I senere analyse blir målet å undersøke hvorvidt det eksisterer

en idrettshabitus hos kroppsøvingslærerstudentene, og hvordan dette kommer til uttrykk gjennom deres tanker og holdninger. I tillegg blir det gjort analyser som kan belyse kroppsøvingslærerutdanningen som sosialt felt.

5.5.1 Deltakelse i organisert idrett

Habitus formes gjennom de sosiale betingelsene vi vokser opp, oppdras og utdannes under (Østergaard, 2011). De objektive strukturene innenfor et felt vil være forutsetningene for hvordan en aktør skal handle innenfor feltet. Dersom aktøren er i stand til å internalisere de koder og regler som gjelder i feltet, vil aktøren ha den nødvendige handlingskompetansen til å posisjonere seg i feltet (Aakvaag, 2008). Når forskningslitteraturen bruker begrepet idrettshabitus, må vi derfor ta utgangspunkt i at den er formet i nettopp idrettsfeltet, og at aktørene innenfor idrettsfeltet har en handlingskompetanse som gir mobilitet her. Dersom en aktør aldri har deltatt i noen form for organisert idrett, blir det vanskelig å se for seg at aktøren har handlingskompetanse og mobilitet innenfor idrettsfeltet.

Som en del av spørreundersøkelsens andre inndeling (vedlegg 1), er deltakerne stilt spørsmål som skal kunne gi et innblikk i deres forhold til organisert idrett. Det er stilt spørsmål til deltakelse (*deltakelseorgidr*) – om de fortsatt deltar, når de eventuelt sluttet, eller om de aldri har deltatt. Deltakerne blir også bedt om å krysse av for de idrettene de har drevet med, der det er listet opp en rekke idretter som eksisterer i organisert form. I forbindelse med idrettsdeltakelse er det også stilt spørsmål til deltakernes øverste konkurransenivå (*konkurransenivå*) i en av idrettene de har drevet med. I spørreundersøkelsen blir det gjort skille på konkurransenivå for individuelle idretter og lagidretter. Lagidretter opererer ofte med divisjonssystem, mens i individuelle idretter blir konkurransene organisert på en litt annen måte, men i variabelen som presenteres er disse slått sammen (se tabell 6.1.2 i analysekapitlet).

Konkurransenivået i seg selv er ikke avgjørende for at det eksisterer en idrettshabitus, men vi kan tenke oss til at en aktør som har konkurrert på et høyt nivå vil besitte mer av den feltspesifikke kapitalen som kreves innenfor den bestemte idretten. Dette vil kunne medføre at aktøren har mer mobilitet innenfor idretten, og slik vil også idrettshabitusen mulig forankres enda sterkere (Christensen, 2001; Østergaard, 2011). Et ekstra element som er inkludert, som ikke nødvendigvis handler om deltakelse i et utøverperspektiv, handler om idrettsdeltakelse i

form av trenergjerning. Deltakerne blir spurt om de har trenerkurs (*trenerkurs*), om de vurderer å ta trenerkurs eller ikke, og om de utøver en trenergjerning med eller uten trenerkurs. Dette elementet er inkludert med bakgrunn i Jakobsens (2011) doktorgradsavhandling, der kroppsøvingslærere uten trenerkurs i større grad opplever problemer med deres kompetanse som kroppsøvingslærer, sammenlignet med kroppsøvingslærere som har trenerkurs. Dette kan være en interessant faktor å undersøke nærmere også blant kroppsøvingslærerstudenter.

5.5.2 Mestring i idrett som et mål på idrettshabitus

Mestring kan vurderes som en forutsetning for videre deltakelse i organisert idrett, heretter bare kalt idrett. Mestringsaspektet har en naturlig kobling til trivsel, da opplevelsen av mestring kan være en nøkkel for at barn og unge skal oppleve at idretten gir en nytteverdi. Dersom mestring og trivsel uteblir, er det sannsynlig at aktøren er på vei ut av idretten (Ingebrigtsen & Aspvik, 2010). I spørreundersøkelsen er det mest fokus på mestring i idrett, men ikke trivsel i idrett. Det er derimot stilt spørsmål til deltakernes trivsel i tilknytning til trening og fysisk aktivitet. Dette kommer jeg nærmere tilbake til.

Mestring blir ikke nødvendigvis bare en forutsetning for trivsel, men den kan indikere den feltspesifikke kapitalen, en fysisk eller idrettslig kapital, som dominerer i idrettsfeltet. Det er naturlig å tenke at de som selv opplever høy grad av mestring i idrett, også er de som har drevet lenge med idrett. Vi kan derfor jobbe ut ifra en tanke om at det å mestre idrett er en del av den handlingskompetansen som kreves i idrettsfeltet, og at høyere grad av mestring resulterer i mer feltspesifikk kapital. Dette blir et uttrykk for idrettshabitus. For å få en oversikt over hvordan respondentene opplever egen mestring i idrett, ble de stilt følgende spørsmål, der de svarer på en skala fra én til fem (1= i svært liten grad, 2= i liten grad, 3= i noen grad, 4= i stor grad, 5= i svært stor grad).

- Med utgangspunkt i den idretten du har drevet mest med, i hvor stor grad føler du at du mestrer denne idretten? (*mestrehovedidrett*)
- Samlet sett, i hvor stor grad føler du at du mestrer alle de idrettene du har drevet med? (*mestrealledineidretter*)
- På et generelt grunnlag, i hvor stor grad føler du at du mestrer idrett? (*mestroidrettgenerelt*)

På disse spørsmålene fikk deltakerne mulighet til å skille mellom den idretten de har drevet mest med og de idrettsaktivitetene de har drevet mindre med, samt ta utgangspunkt i en generell idrettsmestring – det være seg både elementer de har kjennskap til, og elementer de aldri har prøvd tidligere. Sammen kan disse tre variablene utgjøre et samlet mål på kroppsøvingslærerstudentenes opplevelse av mestring i idrett. Nærmere analyser og konstruering av en variabel for sammensatt mål på idrettsmestring presenteres i kapittel 6.1.2.

Trivselen er som nevnt målt i tilknytning til fysisk aktivitet fremfor idrett. Deltakerne ble presentert ulike fysiske aktiviteter de skulle vurdere ut ifra en enveis skala, der verdiene går stigende fra 1 til 7 (1 er den laveste verdien, og 7 er den høyeste). I denne fremstillingen blir det kun fokus på variablene *trene* og *fysak*, der deltakerne ble stilt følgende spørsmål:

Hvor godt liker du å ...

- ... å trene generelt? (*trene*)
- ... å være i fysisk aktivitet generelt? (*fysak*)

5.5.3 Kroppsøvingslærerstudentenes trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget

Forskningslitteraturen peker på at det å besitte en fysisk kapital, eller idrettskapital, gir mobilitet i idrettsfeltet, men har overførbarhet til kroppsøvingsfeltet (Hay & Hunter, 2006; Hunter, 2004; Koca et al., 2009; Wilkinson et al., 2013). Slik som jeg har vært inne på tidligere, vil idrettshabitusen kunne være utslagsgivende for hvem som mestrer idretten, og hvem som deltar videre i idrettsfeltet. Vi tar utgangspunkt i at kroppsøvingslærerstudentene, som har vært aktivt deltakende i idretten og opplevd stor grad av mestring der, i mer eller mindre grad vil besitte den fysiske idrettskapitalen som også er verdifull i kroppsøving. Det blir derfor rimelig å anta at kroppsøvingslærerstudentene har både trivdes i, og mestret kroppsøvingsfaget da de selv var elever på skolen.

Trivsel og mestring blir nøkkelord når en skal undersøke hvordan idrettshabitus får en naturgitt posisjon i kroppsøvingsfaget. I spørreskjemaet er det benyttet påstander som studentene skal si seg enige eller uenige i, på en skala fra 1-5 (1=svært uenig, 2=litt uenig, 3=verken eller, 4=litt enig, 5=svært enig). Følgende elementer utgjør de variablene som er tiltenkt å måle kroppsøvingslærerstudentenes trivsel i kroppsøving.

I hvor stor grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

- Som elev trivdes jeg godt i kroppsøvingen (*trivdesgodt*).
- Kroppsøving var et av skolefagene jeg likte aller best (*liktekrøbest*).
- Jeg hadde egentlig ikke lyst til å delta i kroppsøvingstimene (*villeikkedelta*).
- Jeg synes ikke kroppsøving var noe gøy (*krøikkegøy*).

Påstandene som benyttes er drevet mot en retning som respondenten må ta et standpunkt til. Det kan være utfordrende å ta et slikt standpunkt dersom påstanden ikke har nærhet til respondentens erfaringer (Nardi, 2018), men i disse tilfellene er påstandene rettet mot noe som alle forskningsdeltakerne skal ha kjennskap til, nemlig kroppsøvingsfaget. Det er ofte vanlig å bruke en Likert-skala som har intensitetsmål mellom 1-5 slik det er gjort ovenfor. Enkelte vil argumentere for å bruke et partallsformat i intensitetsskalaen som går fra for eksempel 1-4 (Nardi, 2018). Da mister respondenten muligheten til å besvare med en nøytralverdi, og tvinges på denne måten til å ta et standpunkt, selv om vedkommende ikke har det. Dette har jeg bevisst forsøkt å unngå, da det for mange kan føles meningsfullt å besvare de aktuelle påstandene med en nøytralverdi. I de fire påstandene som presenteres ovenfor er det ordlyden som skiller påstandene, men tanken er at de skal måle det samme. Påstandene har varierende retning for å begrense målefeil i datamaterialet (Nardi, 2018). Skulle en deltaker for eksempel oppgi å være svært enig i at kroppsøving var et av skolefagene han/hun likte aller best, samtidig som han/hun er svært enig i at kroppsøving ikke var noe gøy, vil det være to motsetninger som avslører at deltakeren ikke har besvart undersøkelsen nøye nok. Sammenhengen mellom variablene, og sammenslåingen til en ny variabel fremstilles i analysens kapittel 6.2.1.

Det samme formatet gjelder for de neste variablene som presenteres, som skal være mål på deltakernes opplevde mestring i kroppsøvingsfaget. Følgende påstander fra samme matrise som i eksemplene ovenfor er utgangspunktet for variablene som presenteres:

I hvor stor grad er du enig eller uenig i følgende påstander?

- Jeg føler jeg har mestret kroppsøvingsfaget (*følerjegmestretkrø*).
- Jeg var ofte en av de svake elevene i kroppsøvingen (*enavdesvake*).
- Jeg synes selv jeg var flink i kroppsøving (*synesjegvarflink*).

Deltakerne ble også spurt om å oppgi hvilken karakter de fikk i kroppsøving både på ungdomsskole og videregående. Dette kan i så måte vurderes som et mer objektivt mål på mestring av kroppsøvingsfaget. Vi vet dog ikke om det er denne karakteren eller annen måloppnåelse i faget som deltakerne har tatt utgangspunkt i når de har svart på påstandene ovenfor.

5.5.4 En forankret idrettshabitus?

Det er tidligere gjort rede for hvordan deltakelse i organisert idrett og mestring i idrett kan være et mål på den idrettshabitusen som etablerer seg gjennom tidlig sosialisering i idretten. Dette blir i så måte et godt, men enkelt mål på den idrettshabitusen som er etablert, men vi klarer ikke å få kjennskap til hvordan habitusen formes eller settes på prøve gjennom tenårene eller i utdanningen. Det kan være mulig å undersøke hvordan idrettshabitusen uttrykkes når vi utforsker tanker og holdninger knyttet til andre elementer. I forskningslitteraturen kommer det frem at kroppsøvingslærerstudenter har et ønske om å inspirere andre til å få den samme lidenskapen for idrett som de selv har (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson et al., 2018). Dersom idrettshabitusen er sterkt forankret hos alle kroppsøvingslærerstudenter kan det tenkes at det er nettopp idrettens logikker, normer og regler som vektlegges i sammenheng med kroppsøvingsfaget. I spørreundersøkelsen blir deltakerne stilt spørsmål eller presentert påstander som omhandler kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen, og kroppsøvingslærerutdanning, for å undersøke om det er idrettens logikker, normer og regler som vektlegges, eller om det er andre elementer som viser seg å være viktigere.

På følgende spørsmål besvarer deltakeren ut ifra en enveis skala som går fra 1 til 5 (1=i svært liten grad, 2=i liten grad, 3=i noen grad, 4=i stor grad, 5=i svært stor grad).

- I hvor stor grad er det en fordel å mestre idrett for å bli kroppsøvingslærer?
(*fordelåmest Reidrett*).

Deltakerne skal ut ifra en toveis skala, som går fra 1 til 5 (1=svært uenig, 2=litt uenig, 3=verken eller, 4=litt enig, 5=svært enig), vurdere hvorvidt de er enige eller uenig i følgende påstander:

- Kroppsøving har ingenting med idrett å gjøre (*krøerikkeidrett*).

- For å undervise i kroppsøving burde en mestre mange ulike idretter (*mest Reidrettforåundervise*).
- Elevvurdering i kroppsøving bør baseres på fysiske og tekniske ferdigheter (*elevvurdering*).
- For at en elev skal få en god karakter i kroppsøving burde han/hun mestre mange idretter (*godkarakterikrø*).

De siste variablene som inkluderes for å undersøke idrettshabitusens forankring er knyttet til hva deltakerne vurderer som relevant for dem selv når de skal bli kroppsøvingslærere. Deltakerne besvarer ut ifra en enveis skala som går fra 1 til 7 (1=lite relevant, 7=veldig relevant).

- Teoretiske fag ved utdanningsinstitusjonen (*teoretiskefag*).
- Praktiske fag ved utdanningsinstitusjonen (*praktiskefag*).
- Lærerpraksis ute i skolen (*lærerpraksis*).
- Erfaringer fra idrett (*erfaringfraidrett*).
- Erfaringer fra kroppsøving/aktivitetslære som elev (*erfaringfrakrø*).

I tillegg til de relevante erfaringene, er det i spørreundersøkelsen listet opp en rekke egenskaper som deltakerne skal gjøre en verdivurdering ut ifra, basert på hva de anser som viktig for en kroppsøvingslærer å inneha. De skal gi samtlige egenskaper en verdi som går fra 1 til 7, der 1=lite viktig, og 7=veldig viktig.

- Støttende og motiverende (*støttendeogmotiverende*)
- Fokuserer på riktig gjennomføring av øvelser (*riktiggjennomføring*)
- Gode pedagogiske egenskaper (*pedagogiskeegenskaper*)
- Klar og tydelig i undervisning (*klarogtydelig*)
- Kan demonstrere ulike idrettsøvelser (*demonstrereidrett*)
- God til å organisere idrettsaktivitet (*organisereidrett*)
- Kreativ og nyskapende (*kreativognyskapende*)
- Gode idrettsferdigheter (*idrettsferdigheter*)
- Tilrettelegger for alle (*tilretteleggeforalle*)
- Gode sosiale egenskaper (*sosialeegenskaper*)
- Holder elevene i mest mulig aktivitet fremfor å bruke tid på instruksjon (*mestmuligaktivitet*)

- Engasjerende (*engasjerende*)

I følge Bourdieu, er habitus reproduserende og vanskelig å endre (Wilken, 2008). En eventuell idrettshabitus vil reprodusere det innhold som gjerne vektlegges i idrettsfeltet. Med de elementene som inngår i de overnevnte variablene, kan vi undersøke om kroppsøvingslærerstudenter med idrettshabitus vektlegger de elementene som har sterkest kobling til idretten, sammenlignet med de andre. I tillegg er det i denne sammenheng inkludert noen påstander som undersøker hvordan deltakerne opplever at deres tanker og holdninger har endret seg, eller blitt formet gjennom utdanningen. Deltakerne skal ut ifra en toveis skala, som går fra 1 til 5 (1=svært uenig, 2=litt uenig, 3=verken eller, 4=litt enig, 5=svært enig), vurdere hvorvidt de er enige eller uenig i følgende påstander:

- Gjennom utdanningen har jeg endret mitt syn på kroppsøving (*endretsynpåkrø*).
- Min oppfatning av kroppsøvingslærerrollen er helt lik i dag som den var da jeg først begynte å studere (*likoppfattelseavkrølærer*).
- Kroppsøvingslærerutdanningen har så langt stått til de forventningene jeg hadde på forhånd (*krølutdstårtilforventningene*).

5.5.5 Kroppsøvingslærerutdanning som sosialt felt

Det å definere sosiale felt er vanskelig, spesielt når en ikke har mulighet til å gå inn å studere de aktuelle feltene. Det rettes spørsmålstegn til hvorvidt kroppsøvingslærerutdanningen kan regnes som et sosialt felt, eller om de ulike kroppsøvingslærerprogrammene eller utdanningsinstitusjonene representerer sine egne sosiale felt. Deltakerne i denne studien kommer fra ulike utdanningsprogram og utdanningsinstitusjoner, i tillegg til at de er knyttet til forskjellige årskull. Larsson et al. (2018) poengterer at utdanningsinstitusjoner ofte opererer med ulike vurderingskriterier og arbeidskrav i utdanningen, noe som kan tyde på at hver enkelt utdanningsinstitusjon råder over en viss frihet til hvordan studieprogrammet utformes. Det finnes en nasjonal rammeplan for faglærerutdanning i kroppsøving (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003) men det kan likevel være noen normer og regler hos de forskjellige institusjonene som legger føringer for de skjønsmessige betraktninger som gjøres i utformingen. Også kroppsøving som fag er felles for alle landets elever, men det kan likevel være varierende praksis som utøves i de forskjellige fylkene, kommunene, skolene og klassene.

Likevel er det naturlig å tenke at kroppsøvingfaget og kroppsøvingslærerutdanning er preget av noen generelle normer som personer i og utenfor har en formening om. I dette prosjektet handler det om å undersøke elementer som kan belyse hvorvidt kroppsøvingslærerutdanningen utgjør et felles sosialt felt eller ikke.

Med spørreundersøkelsen kan vi ikke gå i dybden på hver enkelt utdanningsinstitusjon, men kroppsøvingslærerstudentene er stilt noen spørsmål til hvordan de opplever sin egen utdanning, og hva institusjonen vektlegger. Dette kan være til hjelp for å undersøke forskjeller og likheter mellom studiestedet eller utdanningsprogrammet. Deltakerne blir presentert noen elementer der de skal velge ut hvilke de mener utdanningsinstitusjonen legger mest vekt på i utdanningen. Her kunne de velge maks to alternativer.

- Praktisk læring (*praktisklæring*)
- Didaktisk læring (*didaktisklæring*)
- Akademisk skriving (*akademiskskrivning*)
- Pedagogisk læring (*pedagogisklæring*)
- Studere fagstoff og teori (*studerefagstoffogteori*)
- Lære og øve på idrettsaktiviteter (*læreogøvepåidrett*)
- Metodisk læring og utforskning (*metodisklæring*)
- Undervisningspraksis/lærerpraksis i skolen (*undervisningspraksis*)
- Kritisk tenkning og drøfting (*kritisktenkningogdrøfting*)

Disse ni elementene utgjør et grunnlag for hva en kan forvente i en kroppsøvingslærerutdanning. Elementene som er involvert er basert på egne erfaringer fra utdanningen, og jeg skal ikke utelukke at det kan være andre elementer som er glemt eller oversett, og av den grunn ikke er med som en svarkategori. Noen av elementene kunne vært brutt ned og konkretisert, men dette skal ikke utgjøre et problem for selve undersøkelsen. Her er jeg spesielt ute etter å se hvor studentene opplever at fokuset er størst, og forhåpentligvis kunne se om studentene ved de ulike utdanningsinstitusjonene er enige eller uenige i hva som vektlegges.

5.6 Reliabilitet og validitet

I dette forskningsprosjektet vil måling innebære å tallfeste. Vi måler ved å knytte tall til egenskaper ved analyseenheter etter en regel, og på den måten prøver å knytte målbare indikatorer til teoretiske begreper (Ringdal, 2018). Reliabilitet og validitet er to egenskaper som kan benyttes til å vurdere kvaliteten til et mål. I tillegg eksisterer en tredje egenskap som kalles dimensjonalitet, som bare er aktuelt for å vurdere sammensatte mål (Ringdal, 2018). Enkelte variabler som har blitt presentert i forrige kapittel vil kunne utgjøre et sammensatt mål. I analysekapitlet skal vi komme nærmere tilbake til hvordan en korrelasjonsanalyse, faktoranalyse og reliabilitetstest blir avgjørende for å vurdere kvaliteten og sammenhengen mellom variabler. Med tilfredsstillende resultater fra disse analysene kan flere variabler utgjøre et sammensatt mål på aktuelle egenskaper. Fordelen med å benytte sammensatte mål er at flere sider ved begrepet kan fanges opp, i tillegg til at målet blir mer fingradert og mindre utsatt for målefeil (Ringdal, 2018).

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om gyldigheten av målingene som er gjennomført i den kvantitative undersøkelsen, og innebærer at samme måleinstrument gir samme resultat ved gjentatte undersøkelser (Nardi, 2018). Validitet, eller gyldighet, går ut på om en måler det en faktisk ønsker å måle (Ringdal, 2018). Reliabilitet og validitet er ikke gjensidig utelukkende, da høy reliabilitet er en forutsetning for høy validitet. Reliabilitet handler derfor om å unngå tilfeldige målefeil, mens systematiske målefeil vil påvirke dataenes validitet. Tilfeldige målefeil kan oppstå hvis deltakerne slurver i besvarelsen slik at enkelte spørsmål blir oversett, eller at det registreres et annet svar enn det som var tiltenkt. Ved å benytte et digitalt spørreskjema kan det legges inn funksjoner som ikke tillater deltakeren å gå videre før alle spørsmålene er besvart. Dermed er det i dette prosjektets spørreundersøkelse unngått manglende verdier i datasettet, noe som er med å styrke dataenes reliabilitet. Noen tilfeldige målefeil vil alltid oppstå, men her handler det om å begrense antallet til et minimum.

Systematiske målefeil kan oppstå dersom det er uklarheter i spørsmålene i undersøkelsen og respondentene opplever usikkerhet knyttet til hva de skal svare på. Deltakerne har besvart spørreundersøkelsen digitalt, helt uten tilstedeværelse eller oppfølging fra undertegnede. Spørreskjemaet ble testet på et utvalg bestående av 10 medstudenter i forkant av utsendelsen. Her kunne medstudentene dele sine erfaringer med gjennomføringen, og nødvendige endringer ble gjort i etterkant for å bedre kvaliteten. For utvalget i prosjektets spørreundersøkelse kan jeg

ikke være sikker på om det har oppstått usikkerhet hos noen deltakere knyttet til enkelte spørsmål. Alt i alt skal undersøkelsen bestå av tydelige spørsmålsformuleringer og svaralternativer som i stor grad skal unngå systematiske feil. Likevel kan systematiske feil oppstå dersom deltakerne opplever at spørsmålene som stilles beror på en underkommunisert forventning eller grunnholdning (Ringdal, 2018). Deltakerne kan i disse tilfellene oppgi det de tenker er sosialt ønskelig, fremfor å svare det de egentlig mener. Deltakerne er blitt grundig informert om hva deres deltakelse innebærer (informasjonsskriv i vedlegg 2), men deltakeren har ikke fått presentert hva den tidligere forskningen sier om kroppsovingslærerstudenters idrettshabitus. Dette er unngått for at informasjonen ikke skal iverksette en tankevirksomhet som påvirker deltakerne til å svare noe annet enn det de sitter inne med. Jeg kan tro og håpe at de systematiske målefeilene er unngått, men siden det i denne forskningen er benyttet en spørreundersøkelse som aldri før er brukt, er den heller ikke grundig testet. Dette kan svekke dataenes validitet.

Begrepsvaliditet innebærer å vurdere hvorvidt en lykkes med å operasjonalisere det en egentlig ønsker å måle (Skog, 2004). For dette prosjektet handler det først og fremst om å operasjonalisere begrepet idrettshabitus, og bryte det ned til målbare variabler. Fra presentasjonen av de variablene som sammen skal utgjøre et mål på idrettshabitus tidligere i dette kapitlet, er det benyttet tester for å vurdere kvaliteten på variablene. Reliabilitetstestene viser gode Cronbach's Alpha-verdier, noe som i seg selv er et relevant validitetsmål (Ringdal, 2018). Siden idrettshabitus ikke er et begrep som tidligere er benyttet i kvantitative spørreundersøkelser blir operasjonaliseringen beroende på undertegnede's evne til å bygge bro mellom de beskrivelsene som foreligger, og over til målbare indikatorer. Dette kan være en svakhet, ettersom operasjonaliseringen av de målbare indikatorene ikke hviler på forskningserfaring. Pierre Bourdieu beskriver selv sine begreper som refleksive, og at de ikke skal brukes som bestanddeler knyttet til en fastsatt teori (Wilken, 2008). Slik sett ville Bourdieu tillate en viss grad av frihet til å tilby nye innfallsvinkler til sine begreper. Den tidligere forskningen utgjør et godt utgangspunkt for forståelse og operasjonalisering av begreper inn mot egen forskning, men dette prosjektets metode kan likevel tilby en ny innfallsvinkel til hvordan vi kan forstå idrettshabitus.

Ekstern validitet handler om hvorvidt resultatene fra undersøkelsen er generaliserbare, altså om det har overføringsverdi til en større del av befolkningen, utover utvalgets størrelse (Skog, 2004). En forutsetning for generaliserbarhet er at utvalget er trukket tilfeldig (Ringdal, 2018).

Som jeg allerede har vært inne på i kapittel 5.4, så er utvalget i dette prosjektet peilet inn mot en målgruppe, nemlig kroppsøvlingslærerstudenter. Det er med andre ord ikke et tilfeldig utvalg av befolkningen, men et utvalg av en bestemt gruppe. Hele spørreundersøkelsens utforming tar sikte på å utforske elementer som er spesifikt rettet mot denne målgruppa, noe som gjør at resultatene fra denne undersøkelsen ikke kan vurderes som generaliserbare for den generelle befolkningen. Vi kan derimot vurdere hvorvidt den eksterne validiteten gjelder for hele målgruppa, utover utvalget på 302 respondenter. Skog (2004) presiserer at det ofte er skjønnsmessige betraktninger rundt vurderingen av hvilken relevans en undersøkelses resultater har for et bredere spekter av kontekster. I denne sammenheng så snakker vi ikke om å overføre resultatene til andre kontekster, men jeg stiller meg heller undrende til om utvalgets størrelse utgjør et representativt utvalg for alle kroppsøvlingslærerstudenter i landet.

5.7 Forskningsetiske betraktninger

En forsker skal alltid arbeide ut ifra en grunnleggende respekt for menneskeverdet, og beskytte personer som deltar i forskningen (Ringdal, 2018). Før forskningsprosjektet ble iverksatt ble det gjort forskningsetiske betraktninger basert på retningslinjene fra NSD (Norsk senter for forskningsdata). Når forskningsdesignet begynte å ta form, ble det så meldt inn til NSD og vurdert som anonymt (vedlegg 3).

Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2) via kontaktpersoner fra de aktuelle utdanningsinstitusjonene. Her ble det informert om prosjektets formål og hva det innebærer å delta i prosjektet, med tydelig vekt på at deltakelsen er helt frivillig. Deltakerne kunne delta ved å besvare spørreundersøkelsen, og de kunne avbryte sin deltakelse underveis i besvarelsen uten at tidligere svar ble registrert. Dersom deltakeren gjennomførte hele undersøkelsen og bekreftet innsendingen, ville det ikke lengre være mulig å trekke sin deltakelse, da informasjonen som oppgis i besvarelsen er anonym, og ikke mulig å identifisere opp mot personer. All informasjon som innhentes skal behandles konfidensielt (Ringdal, 2018). Spørreundersøkelsen var utformet digitalt på *nettskjema.no*, utviklet av Universitetet i Oslo. Nettskjema behandler data konfidensielt og lagrer ikke IP-adresser hos de som besvarer undersøkelsen. Datamaterialet oppbevares på skjemaleverandørens hjemmeside, der kun undertegnede og veileder har tilgang til datamaterialet. Det er ikke hentet inn sensitive personopplysninger, eller andre opplysninger som skal kunne spores tilbake til personer. Slik er personvernet ivaretatt.

Som en takk for at de aktuelle kandidatene ville ta seg tid til å besvare spørreundersøkelsen, fikk de mulighet til å delta i trekning av gavekort. Deltakere som fullførte spørreundersøkelsen og bekreftet innsendingen, ville få opp en lenke til et nytt, uavhengig spørreskjema, der deltakeren kunne registrere sitt navn og e-postadresse. Denne informasjonen kunne ikke kobles til besvarelsen av selve spørreundersøkelsen, og den ble kun brukt til en uavhengig premietrekning, der tre vinnere fikk tilsendt hvert sitt gavekort.

6.0 Analyse

I denne delen av oppgaven fremlegges analyse og resultater av de variablene som er presentert. Fremstilling vil struktureres på samme måte som variablene presenteres i kapittel 5.5, med noe mer omfattende analyse rundt enkelte variabler som kobles opp til prosjektets påstander og problemstilling. Resultatene kommenteres kortfattet, men vil utgjøre grunnlaget for grundigere drøfting i kapittel 7.0.

Første del av analysen vil handle om å beskrive utvalget, og prøve å undersøke utvalgets idrettshabitus. Det er i stor grad benyttet deskriptiv statistisk fremvisning av de analysene som er gjort, samt noen korrelasjonsmatriser som viser sammenhengen i de variablene som skal settes sammen. I disse tilfellene vil det før en eventuell sammenslåing av variabler utføres en faktoranalyse og reliabilitetstest som vil fremstilles. Deretter blir det korrelasjonsanalyser som undersøker sammenhengen mellom deltakernes idrettshabitus og trivsel og mestring i kroppsøving. Neste del i analysen blir å fremlegge analyser rundt kroppsøvingslærerstudentenes tanker og holdninger knyttet til aktuelle elementer ved kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen, og se hvordan idrettshabitus uttrykkes gjennom disse. Til slutt inkluderes analyse som angår kroppsøvingslærerutdanningen som sosialt felt.

De analysene som er gjort baseres på undertegnede erfaringer, kunnskaper og faglitterær forståelse. Ettersom det er få, men noen forskningsartikler som har forsøkt å beskrive hvordan en idrettshabitus kan oppfattes, blir mye av tolkningen overlatt til den enkelte. Det vil derfor kunne eksistere analytiske svakheter i denne delen av avhandlingen.

6.1 Å måle idrettshabitus

Første del i analysen blir å fremlegge resultater som kan gi en beskrivelse av hvem kroppsøvingslærerstudentene er, og hvilken bakgrunn de har. Vi retter et tidlig fokus mot deltakernes idrettsbakgrunn, for å undersøke hvorvidt kroppsøvingslærerstudentene har vokst opp i et idrettsmiljø, som vurderes som en forutsetning for etablering av idrettshabitus (Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b).

6.1.1 Deltakelse i organisert idrett, konkurransenivå og trenerkurs

Som beskrevet i kapittel 5.5.1, blir deltakelse i organisert idrett, konkurransenivå i idrett og trenerkurs variabler som beskriver utvalgets idrettsbakgrunn – sosialiseringarenaen hvor idrettshabitus blir etablert og bekreftet.

deltakelseorgidr	N	Percent	Cum.
Deltar fremdeles	111	36.75	36.75
Sluttet for mindre enn 1 år siden	26	8.61	45.36
Sluttet for mellom 1-2 år siden	27	8.94	54.30
Sluttet for mellom 2-5 år siden	72	23.84	78.15
Sluttet for mellom 5-10 år siden	48	15.89	94.04
Sluttet for mer enn 10 år siden	14	4.64	98.68
Har aldri deltatt	4	1.32	100.00

Tabell 6.1.1: Deskriptiv fremvisning av variabelen «deltakelseorgidr» – kroppsøvingslærerstudentenes deltakelse i organisert idrett.

En relativt stor andel av utvalget er fremdeles deltakende i organisert idrett, men majoriteten av respondentene har sluttet innen de siste 10 årene. Over halvparten av utvalget (N=164) utgjør til sammen de som fortsatt er deltakende eller som har sluttet i løpet av de siste to årene. Den andre parten av utvalget (N=138) har sluttet for mer enn to år siden eller aldri deltatt. De fire som aldri har deltatt i organisert idrett er den minste gruppen, og sammen med de som sluttet for mer enn 10 år siden utgjør disse 5,96 % av det totale utvalget. Dette er interessante uteliggere som viker fra resten av utvalget. Vi kan på mange måter fastslå at de aller fleste kroppsøvingslærerstudentene fra dette utvalget har vært deltakende i den organiserte idretten, bortsett fra det lille fåtallet som aldri har deltatt.

Videre undersøker vi deltakernes konkurransenivå. Variabelen kan være med å nyansere deltakernes idrettsdeltakelse, og den kan gi uttrykk for deltakerens besittelse av feltspesifikk kapital i idretten. Vi får ikke kjennskap til hva den feltspesifikke kapitalen er, men vi kan tenke oss at aktører som for eksempel har konkurrert på et internasjonalt nivå besitter mer av den feltspesifikke kapitalen knyttet til idretten, sammenlignet med de som har konkurrert på et lokalt nivå.

konkurransenivå	N	Percent	Cum.
Internasjonalt	25	8.28	8.28
Nasjonalt/Eliteserie	50	16.56	24.83
Regionalt	99	32.78	57.62
Lokalt	117	38.74	96.36
Jeg har ikke konkurrert i idrett	11	3.64	100.00

Tabell 6.1.2: Deskriptiv fremvisning av variabelen «konkurransenivå» – deltakernes høyeste konkurransenivå knyttet til deres idrettsdeltakelse.

Tabell 6.1.2 viser fordelingen at det øverste konkurransenivået hos den største delen av utvalget er på et lokalt nivå. Det vil si at konkurranser, stevner og kamper blir avholdt i nærmiljøet, enten innenfor en kommune eller et fylke, noe som i de fleste idretter utgjør det laveste konkurransenivået.

Som referert til tidligere i denne avhandlingen, så opplever kroppsøvlingslærere uten trenerkurs at deres kompetanse som kroppsøvlingslærer i større grad er et problem sammenlignet med kroppsøvlingslærere som har trenerkurs (Jakobsen, 2011). I tabellen nedenfor vises fordelingen av deltakernes svar på spørsmål om trenerkurs.

trenerkurs	N	Percent	Cum.
Jeg har ikke trenerkurs, men er trener.	25	8.28	8.28
Jeg har ikke trenerkurs, men jeg har vurdert å ta det senere.	97	32.12	40.40
Jeg har ikke trenerkurs og har ikke vurdert å ta det senere.	62	20.53	60.93
Jeg har trenerkurs, men er ikke trener.	59	19.54	80.46
Jeg har trenerkurs og er trener.	59	19.54	100.00

Tabell 6.1.3: Deskriptiv fremvisning av variabelen «trenerkurs».

Fra tabellen kan vi se at til sammen 118 deltakere har trenerkurs. Halvparten av dem er aktive trenere mens den andre halvparten er det ikke. Noen få er trenere uten trenerkurs. Disse har ikke fått mulighet til å svare at de også har vurdert å ta det senere, men det er naturlig å tenke at de har vurdert det, slik mange andre deltakere i denne undersøkelsen gjør. Tabellen er først og fremst interessant fordi vi ser at veldig mange av deltakerne i undersøkelsen fortsatt har en sterk tilhørighet til idretten, selv om det ikke er i et utøverperspektiv.

6.1.2 Mestring i idrett

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Mean	N
mestrehovedidrett	1	2	45	156	98	4.15	302
mestrealledineidretter	1	6	92	166	37	3.77	302
mestreidrettgenerelt	-	2	51	189	60	4.02	302

Tabell 6.1.4: Deskriptiv fremvisning av variablene «mestrehovedidrett», «mestrealledineidretter» og «mestreidrettgenerelt».

Fra frekvensfordelingen i tabell 6.1.4 ser vi at det er få respondenter som oppgir «i svært liten grad» og «i liten grad» på de tre variablene. Når vi sammenligner «i svært stor grad» mellom variablene, er det ikke overraskende at det er et høyere antall respondenter som oppgir å ha mestret sin hovedidrett (*mestrehovedidrett*) i svært stor grad, sammenlignet med andre idretter (*mestrealledineidretter*) og idretter på et generelt grunnlag (*mestreidrettgenerelt*). På samtlige variabler er det et flertall på «i stor grad», og denne er høyest på *mestreidrettgenerelt*.

De tre variablene kan sammen utgjøre et felles mål på opplevd mestring i idrett. Det ble derfor utført analyser for å se i hvilken grad variablene egnert seg til å settes sammen til en skala. Først ble det gjort en korrelasjonstest for å se sammenhengen i variablene.

Variables	(1)	(2)	(3)
(1) mestrehovedidrett	1.00		
(2) mestrealledineidretter	0.63***	1.00	
(3) mestreidrettgenerelt	0.49***	0.49***	1.00
*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$			

Tabell 6.1.5: Korrelasjonsmatrise med variablene «mestrehovedidrett», «mestrealledineidretter» og «mestreidrettgenerelt».

Korrelasjonskoeffisienten (Pearsons R) måler den lineære sammenhengen mellom kontinuerlige variabler. Det standardiserte målet befinner seg mellom -1 og 1, og desto nærmere den kommer ytterpunktene, jo sterkere er korrelasjonen (Tjønndal, 2018). I tabellen kan vi se at korrelasjonskoeffisienten mellom de tre variablene er relativt sterke og signifikante. Det vil

si at de respondentene som har svart med høye verdier på for eksempel *mestrehovedidrett*, også har en tendens til å angi høye verdier på *mestrealledineidretter*, og motsatt. I utgangspunktet er det ikke ønskelig med verken for sterk eller for svak korrelasjon mellom variablene. Den ideelle korrelasjonen ligger ifølge Ringdal (2018) mellom 0,3 og 0,6. Ved perfekt korrelasjon kan en av variablene være overflødige, og dersom den er for svak er ikke sammenhengen i variablene betydelig nok til å kunne settes sammen som et felles mål.

Faktoranalysen indikerer at alle tre variablene hviler på én faktor, med høye koeffisienter som ligger mellom 0,78 og 0,86. Dermed virker variablene å være godt egnet til å settes sammen til en skala (Tjønndal, 2018). Den siste testen som gjennomføres før sammenslåingen er en reliabilitetstest, der Cronbach's Alpha vil indikere en verdi fra 0 til 1, der en gjerne regner 0,7 som en brukbar nedre grense for tilfredsstillende reliabilitet (Ringdal, 2018). Med en koeffisient på 0,78 kan sammenslåingen av de tre variablene være meningsfull. Sammen vil de tre variablene utgjøre et felles mål på mestring av idrett – *mestreidrett*. Variabelen vurderes som et egnet mål på idrettshabitus, og blir et utgangspunkt for korrelasjonsmatriser som benyttes videre i analysen.

Variable	N	Mean	Std.Dev.	Min	Max
mestreidrett	302	3.98	.57	1.33	5

Tabell 6.1.6: Deskriptiv fremvisning av ny sammensatt variabel, «mestreidrett».

Som nevnt i kapittel 5.5.1, er det gjerne en sammenheng mellom mestring og trivsel i idrett. På grunn av manglende mål på trivsel knyttet til idrett, presenteres deltakernes trivsel knyttet til trening og fysisk aktivitet.

	1	2	3	4	5	6	7	Mean	N
trene	-	1	1	15	33	81	171	6.33	302
fysak	-	-	-	2	14	62	224	6.68	302

Tabell 6.1.7: Deskriptiv fremvisning av variablene «trene» og «fysak».

Med en skala som går fra én til syv, kan vi gjerne regne verdi fire som en middelvei, eller nøytralverdi. Verdier over fire kan regnes som høye, mens de verdiene under regnes som lave.

Henholdsvis 83,44 % og 94,7 % har svart enten verdi seks eller syv, og ytterst få har angitt verdier under tre, i tilknytning til variablene *trene* og *fysak*. Jevnt over oppgir kroppsøvlingslærerstudentene at de liker å trene og være i fysisk aktivitet.

6.1.3 Sammenhenger i idrettshabitus

I dette delkapitlet presenteres en korrelasjonsmatrise for å undersøke sammenhengen i de utvalgte variablene som er tiltenkt å indikere en idrettshabitus.

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) mestreidrett	1.00					
(2) deltakende	0.25***	1.00				
(3) høytkonkurransenivå	0.22***	0.07	1.00			
(4) trener	0.23***	0.31***	0.23***	1.00		
(5) trene	0.14**	-0.02	0.16***	0.09	1.00	
(6) fysak	0.15***	-0.01	0.13**	0.10*	0.61***	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.1.8: Korrelasjonsmatrise med variablene «mestreidrett», «deltakende», «høytkonkurransenivå», «trener», «trene» og «fysak».

I tabell 6.1.8 er variablene *deltakende*, *høytkonkurransenivå* og *trener* omkodet fra *deltakelseorgidr*, *konkurransenivå* og *trenerkurs*. Siden disse variablene egentlig er på nominalnivå, og representerer utelukkende kategorier, må variablene dummykodes, slik at de utgjør dikotome variabler med verdiene 0 og 1 (Tjønndal, 2018). Variabelen *deltakende* representerer de deltakerne som i undersøkelsen besvarte at de fremdeles er deltakende, sluttet for mindre enn 1 år siden, eller sluttet for mellom 1-2 år siden. Disse utgjør en gruppe som har deltatt lenge i idretten. Variabelen *høytkonkurransenivå* representerer de deltakerne som oppgir å ha konkurrert på et regionalt nivå eller høyere. Variabelen *trener* representerer deltakere som oppgir at de enten er trenere, har trenerkurs, eller som har vurdert å ta trenerkurs senere.

Den markerte kolonnen i tabellen viser korrelasjonen mellom *mestreidrett* og de andre variablene som er presentert i dette delkapitlet. Korrelasjonen er svak positiv for alle variablene, og samtlige korrelasjoner er statistisk signifikante. Den markerte kolonnen tolkes slik at

deltakere som oppgir høye verdier på *mestredrett*, har tendens til å delta lenge i idretten, har konkurrert på et høyt nivå, enten har eller vurdert å ta trenerkurs, og verdsetter trening og fysisk aktivitet. Korrelasjonen mellom mestredrett og trene er statistisk signifikant 0,05-nivå, som indikerer et noe mer usikkert resultat sammenlignet med de korrelasjonene som er på 0,01-nivå.

Mestredrett utgjør den variabelen som gir den beste indikasjonen på kroppsøvingslærerstudentenes idrettshabitus, og den blir med i videre analyser når vi undersøker hvordan idrettshabitus kommer til syne gjennom erfaringer fra kroppsøvingsfaget, og om den fortsatt er forankret i kroppsøvingslærerstudentene når vi undersøker deres tanker og holdninger.

6.2 Trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget som en del av idrettshabitus

I denne delen av analysen går fokuset fra idrett til kroppsøving, med mål om å undersøke hvordan erfaringene fra kroppsøvingslærerstudentenes tid som elev i kroppsøvingen har vært. Habitus formes gjennom de sosiale betingelsene vi vokser opp, oppdras og utdannes under (Wilken, 2008). Jeg har vært inne på hvordan idretten kan forme idrettshabitus, men omtrent samtidig som aktører får sitt første møte med idretten, får de også sitt møte med kroppsøvingsfaget i skolen. Forskningslitteraturen antyder at det å besitte fysiske ferdigheter og egenskaper utgjør en feltspesifikk kapital som gir verdi i kroppsøvingsfaget (Hay & Hunter, 2006; Hunter, 2004; Wilkinson et al., 2013). Den fysiske kapitalen kan utgjøre en forutsetning for trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget, som blir en del av habitus.

6.2.1 Kroppsøvingslærerstudentenes trivsel i kroppsøvingsfaget

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig	Mean	N
(1) trivdesgodt	2	2	6	40	252	4.78	302
(2) liktekrøbest	5	7	7	27	256	4.73	302
(3) villeikkedelta	264	27	6	3	2	1.19	302
(4) krøikkegøy	268	26	5	-	3	1.16	302

Tabell 6.2.1: Deskriptiv fremvisning av variablene «trivdesgodt», «liktekrøbest», «villeikkedelta» og «krøikkegøy».

Frekvenstabellen viser fordelingen av svar på påstander knyttet til trivsel i kroppsøvingsfaget. Samtlige variabler skal kunne utgjøre et mål på deltakernes trivsel i kroppsøving, og ved å endre ordlyd og retning på påstandene er det forsøkt å kontrollere for eventuelle målefeil i dataene. Vi ser fra tabellen at svarfordelingen er relativt lik, men der variablene *trivdesgodt* og *liktekrøbest* har høye verdier, har variablene *villeikkedelta* og *krøikkegøy* lave verdier. Dersom studentene oppgir høy grad av enighet på de to første påstandene, er det en forventning til at de oppgir lav enighet på de to neste påstandene, og motsatt. Denne kontrolleringen gjør at vi hadde kunnet luke ut de som følger bestemte mønstre i sine svar, noe det ikke ser ut til at er tilfellet. Dette er med på å øke spørreskjemaets kvalitet. Ut ifra tabellen kan vi konstatere at de aller fleste kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget oppgir å ha trivdes godt i kroppsøvingsfaget, som er det tiltenkte målet på alle de fire variablene. Det er likevel noen som virker å ikke ha trivdes fullt så godt. Det er et fåtall av respondenter som viker fra majoriteten av utvalget.

For å undersøke om de fire variablene egner seg som et sammensatt mål på trivsel i kroppsøving, utføres de samme statistiske testene som ble presentert i kapittel 6.1.2. Jeg starter med en korrelasjonsanalyse for å undersøke den lineære sammenhengen mellom variablene (Tjønndal, 2018). Tabellen vises på neste side.

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) trivdesgodt	1.00			
(2) liktekrøbest	0.79***	1.00		
(3) villeikkedelta	-0.68***	-0.68***	1.00	
(4) krøikkegøy	-0.73***	-0.77***	0.70***	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.2.2: Korrelasjonsmatrise med variablene «trivdesgodt», «liktekrøbest», «villeikkedelta» og «krøikkegøy».

Korrelasjonskoeffisientene mellom de fire variablene er sterke, og fortegnet på koeffisientene er noe varierende. Respondenter som oppgir høye verdier på for eksempel *trivdesgodt*, har en sterk tendens til å oppgi høye verdier på *liktekrøbest*, og motsatt. Men de samme respondentene som oppgir høye verdier på *trivdesgodt*, har også en sterk tendens til å oppgi lave verdier på *krøikkegøy*. Som nevnt er den ideelle korrelasjonen en middels styrke på mellom 0,3 og 0,6 (Ringdal, 2018). Samtlige koeffisienter i denne korrelasjonsanalysen er noe i sterkeste laget, men likevel ikke problematisk. Faktoranalysen viser at samtlige variabler hviler på én faktor, med koeffisienter høyere enn 0,86, der to av koeffisientene naturlig nok har negativt fortegn. Reliabilitetstesten viser en Cronbach's Alpha på 0,91, altså tilfredsstillende reliabilitet, som gjør variablene egnet til å settes sammen til en skala (Tjønndal, 2018). Før variablene settes sammen bør alle variablene ha enten positive eller negative fortegn på koeffisientene. Derfor omkodes *villeikkedelta* og *krøikkegøy* slik at verdiene snus.

3. ~~Jeg hadde egentlig ikke lyst til å delta i kroppøvingstimene (*villeikkedelta*),~~
→ Jeg hadde lyst til å delta i kroppøvingen (*deltaikrø*).
4. ~~Jeg synes ikke kroppøving var noe gøy (*krøikkegøy*),~~
→ Jeg synes kroppøving var gøy (*krøergøy*).

De fire variablene slås sammen til en skala som utgjør et mål på kroppøvlingslærerstudentenes trivsel i kroppøvlingsfaget da de selv var elev – *trivselkrø*. Deskriptiv fremvisning av variabelen vises på neste side.

Variable	N	Mean	Std.Dev.	Min	Max
trivselkrø	302	4.79	.55	1	5

Tabell 6.2.3: Deskriptiv fremvisning av ny sammensatt variabel, «trivselkrø».

6.2.2 Kroppsøvingslærerstudentenes opplevde mestring i kroppsøvingsfaget

Trivsel og mestring i kroppsøving kan gjerne være to faktorer som henger tett sammen. Foreløpig har vi fått innblikk i at de aller fleste kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget har trivdes godt i kroppsøving, men at noen få ikke har trivdes. I følgende tabell presenteres frekvensfordelingene av variablene som skal måle deltakernes opplevelse av mestring i kroppsøvingsfaget.

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig	Mean	N
(1) følerjegmestretkrø	2	5	8	61	226	4.67	302
(2) enavdesvake	225	45	18	9	5	1.42	302
(3) synesjegvarflink	3	3	10	80	206	4.60	302

Tabell 6.2.4: Deskriptiv fremvisning av variablene «følerjegmestretkrø», «enavdesvake» og «synesjegvarflink».

Fra frekvenstabellen ser vi at svarfordelingen er ganske lik mellom de tre variablene, når vi tar med at variabelen *enavdesvake* har motsatt fortegn i forhold til de to andre. Årsaken er at det også i denne sammensetningen av variabler er kontrollert for målefeil ved å inkludere en variabel med en annen retning i den opprinnelige påstanden. Majoriteten av deltakerne er altså svært enig i at de føler å ha mestret kroppsøvingsfaget. De synes selv at de var flinke i faget, og de er svært uenig i at de ofte var en av de svake elevene i kroppsøvingen.

Ut ifra påstanden om at kroppsøvingslærerstudentene i stor grad har mestret kroppsøvingsfaget ser det ut til at storparten av utvalget bekrefter antakelsen, men at det er noen som ligger på middelvei tre (verken eller), og henholdsvis syv, 14 og seks respondenter oppgir lav mestring i kroppsøvingen da de selv var elever. I forbindelse med mestringsaspektet i kroppsøving ble

studentene bedt om å oppgi hvilken karakter de fikk i kroppsøving på ungdomsskole og videregående. Ikke uventet så har kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget det vi kan betrakte som gode karakterer i kroppsøving. Karakter fem og seks utgjør 94,7 % av svarene på ungdomsskole, og 93,1 % på videregående. I løpet av de siste fem årene har den gjennomsnittlige kroppsøvingskarakteren på nasjonalt nivå vært på 4,7 etter fullført videregående (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det nasjonale nivået for kroppsøvingskarakterer ligger på et høyt snitt sammenlignet med mange andre skolefag, men likevel er kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget et solid hakk over det nasjonale nivået når det kommer til kroppsøvingskarakter.

I variabellsammensetningen av opplevd mestring i kroppsøving er det også ønskelig å lage et sammensatt mål.

Variables	(1)	(2)	(3)
(1) følerjegmestretkrø	1.00		
(2) enavdesvake	-0.58***	1.00	
(3) synesjegvarflink	0.57***	-0.57***	1.00
*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$			

Tabell 6.2.5: Korrelasjonsmatrise med variablene «følerjegmestretkrø», «enavdesvake» og «synesjegvarflink».

Korrelasjonen er innenfor det ønskede målet mellom 0,3 og 0,6 (Ringdal, 2018). Med en variabel (*enavdesvake*) som indikerer motsatt retning sammenlignet med de to andre, vil høye verdier på denne variabelen korrelere med lave verdier på de andre, og motsatt. Faktoranalysen viser at de tre variablene hviler på én faktor, med samtlige koeffisienter på rundt 0,84 (negativt fortegn på *enavdesvake*). Med en Cronbach's Alpha på 0,76 er også reliabilitetstesten tilfredsstillt, noe som muliggjør sammensetningen av de tre variablene. For ordens skyld blir *enavdesvake* omkodet slik at verdiene samsvarer med de to andre variablene.

2. ~~Jeg var ofte en av de svake elevene i kroppsøvingen (*enavdesvake*),~~
 → Jeg var ofte en av de sterke elevene i kroppsøvingen (*sterkelev*).

Sammen vil de tre variablene være et mål på studentenes opplevde mestring i kroppsøving faget da de selv var elever på skolen – *mestrekår*.

Variable	N	Mean	Std.Dev.	Min	Max
mestrekår	302	4.62	.63	1.33	5

Tabell 6.2.6: Deskriptiv fremvisning av ny sammensatt variabel, «mestrekår».

6.2.3 Sammenhengen mellom trivsel og mestring i kroppsøving

Som det er nevnt i kapittel 5.5.3, er det en mistanke om at det er en sammenheng mellom trivsel og mestring i kroppsøving. Vi bruker de sammensatte målene *trivselkår* og *mestrekår* i en korrelasjonsanalyse, og vurderer sammenhengen i de to sammensatte variablene ut ifra verdier som går fra -1 til 1 (Tjønndal, 2018).

Variables	(1)	(2)
(1) trivselkår	1.00	
(2) mestrekår	0.72***	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.2.7: Korrelasjonsmatrise med variablene «trivselkår» og «mestrekår».

Det er en sterk og tydelig sammenheng mellom variablene *trivselkår* og *mestrekår*. Deltakerne som oppgir høye verdier på trivsel i kroppsøving, har også en sterk tendens til å oppgi høye verdier på mestring i kroppsøving, og motsatt. Sammenhengen er målt i Pearson's R, med en koeffisient som er statistisk signifikant på 0,01-nivå. Tendensen tyder på at mestringsaspektet i kroppsøving faget kan være fasiliterende for elevene trives, eller at trivselen er fasiliterende for at elevene skal oppleve mestring. Vi kan ikke avsløre en årsak til sammenhengen, men vi ser at de deltakerne som oppgir høy grad av trivsel også oppgir høy grad av mestring. Det kan være andre årsaker til at dette skjer.

6.3 En forankret idrettshabitus hos kroppsøvingslærerstudentene?

Kroppsøvingslærerstudenter sies å være sterkt påvirket av sin lidenskap for idrett, og ønsker å inspirere andre til å oppnå den samme lidenskapen (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson et al., 2018). Vi undersøker derfor om idrettsbakgrunnen, og en forankret idrettshabitus er dominerende for kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget, om det er en forutsetning for selv å bli kroppsøvingslærer, eller om det er viktig å ha fokus på det som kroppsøvingslærer.

6.3.1 Idrettshabitus som forutsetning for mestring og trivsel i kroppsøvingsfaget

Tabellen nedenfor presenterer en korrelasjonsmatrise med variablene *mest Reidrett* og *trivselkrø* og *mestrekro*. Vi undersøker sammenhengen i variablene for å senere kunne diskutere om det er slik at mestring i idretten er en forutsetning for å trives i og mestre kroppsøvingsfaget.

Variables	(1)	(2)	(3)
(1) mest Reidrett	1.00		
(2) trivselkrø	0.22***	1.00	
(3) mestrekro	0.45***	0.72***	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.3.1: Korrelasjonsmatrise med variablene «mest Reidrett», «trivselkrø» og «mestrekro».

Tabell 6.3.1 viser at det er en statistisk signifikant sammenheng mellom mest Reidrett, trivselkrø og mestrekro. De kroppsøvingslærerstudentene fra dette utvalget som oppgir å ha mestret idrett har en tendens til å oppgi å ha trivdes godt i kroppsøvingen, og en enda sterkere tendens til å oppgi å ha mestret kroppsøvingsfaget. Fra før vet vi at det er en sterk sammenheng mellom trivsel og mestring i kroppsøving, noe vi også ser i denne tabellen. Likevel er det noe forskjell i korrelasjonen mellom *mest Reidrett* og *trivselkrø*, sammenlignet med *mest Reidrett* og *mestrekro*.

6.3.2 Tanker og holdninger tilknyttet kroppsøvingfaget og kroppsøvingslærerrollen

Dersom kroppsøvingslærerstudenter er preget av en idrettshabitus, vil de ifølge forskningslitteraturen vektlegge egenskaper som i stor grad er definert ut ifra idrettslige prinsipper, for å inspirere andre til å oppnå en lidenskap for idrett (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson et al., 2018). Først presenteres en deskriptiv fremvisning av de variablene som ble beskrevet og operasjonalisert i kapittel 5.5.4, og deretter settes det opp en korrelasjonsmatrise for å undersøke idrettshabitus' sammenheng tilknyttet disse elementene.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad	Mean	N
fordelåmestredrett	2	27	141	105	27	3.42	302

Tabell 6.3.2: Deskriptiv fremvisning av variabelen «fordelåmestredrett».

Tabell 6.3.2 gir en indikasjon på at utvalget jevnt over mener at det er en fordel å mestre idrett når en skal bli kroppsøvingslærer. Et fåtall mener at det i liten og svært liten grad er nødvendig, mens flere mener det i stor, og svært stor grad er en fordel.

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig	Mean	N
krøerikkeidrett	80	129	46	37	10	2.23	302
mestredrettforåundervise	11	57	89	122	23	3.29	302
elevvurdering	66	116	56	57	7	2.41	302
godkarakterikrø	47	83	75	84	13	2.78	302

Tabell 6.3.3: Deskriptiv fremvisning av variablene «forskjellkrøakl», «aklvskrø», «krøerikkeidrett», «mestredrettforåundervise», «elevvurdering» og «godkarakterikrø».

I tabell 6.3.3 presenteres påstander som er satt litt på spissen, men samtidig vil de representere holdninger som er reelle. Vi ser at det på mange av variablene er en jevn fordeling av svar, men at svarene er noe sentrert inn mot det nøytrale. Det er for eksempel ingen variabler som har snittverdier under to, eller over fire. Det er en liten, men overveiende, tendens til at kroppsøvingslærerstudentene er uenige i at kroppsøving ikke har noe med idrett å gjøre (*krøerikkeidrett*), og at de er enige i at en kroppsøvingslærer burde mestre idretter for å undervise i kroppsøvingfaget (*mestredrettforåundervise*). Både *elevvurdering* og

godkarakterikrø har en jevn fordeling av svar, der vi ser en liten overvekt av de som er uenige i at vurdering i kroppsøving bør baseres på fysiske og tekniske ferdigheter, og at eleven må mestre mange idretter for å få en god karakter. Det er likevel noen som er enige i påstandene, og vi får en spredning i variabelen som viser at det er litt forskjellige tanker om hva som skal gjelde når en skal vurdere elever i kroppsøvfingsfaget.

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) mestreidrett	1.00					
(2) fordelåmestreidrett	0.11*	1.00				
(3) krøerikkeidrett	-0.05	-0.24***	1.00			
(4) mestreidrettfor~e	0.12**	0.48***	-0.24***	1.00		
(5) elevvurdering	0.04	0.24***	-0.20***	0.27***	1.00	
(6) godkarakterikrø	0.19***	0.31***	-0.35***	0.49***	0.54***	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.3.4: Korrelasjonsmatrise med variablene «mestreidrett», «fordelåmestreidrett», «krøerikkeidrett», «mestreidrettforåundervise», «elevvurdering» og «godkarakterikrø».

Den markerte kolonnen i tabell 6.3.4 viser hvordan *mestreidrett*, som et mål på idrettshabitus, korrelerer med de tankene og holdningene kroppsøvfingslærerstudentene har om kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslærerrollen. Resultatene indikerer at ytterst få av variablene har en sammenheng med *mestreidrett*, og det er kun *mestreidrettforåundervise* og *godkarakterikrø* som indikerer en svak positiv sammenheng med *mestreidrett*, som er statistisk signifikante. På de andre variablene er resultatene usikre, og sammenhengen er etter alt å dømme svak.

6.3.3 Tanker og holdninger tilknyttet erfaringer og personlige egenskaper

Idrettshabitus' forankring kan undersøkes ved å undersøke hvordan kroppsøvfingslærerstudentene opplever erfaringer fra ulike situasjoner og arenaer som relevante for deres fremtidige kroppsøvfingslærerrolle. I tabellen på neste side er det først en deskriptiv fremvisning av hvordan utvalget vurderer de ulike erfaringselementene.

	1	2	3	4	5	6	7	Mean	N
teoretiskefag	3	16	25	63	104	70	21	4.80	302
praktiskefag	-	1	2	17	43	104	135	6.16	302
lærerpraksis	-	1	2	9	16	55	219	6.58	302
erfaringfraidrett	1	14	28	75	93	64	27	4.80	302
erfaringfrakrø	3	3	24	44	89	79	60	5.28	302

Tabell 6.3.5: Deskriptiv fremvisning av variablene «teoretiskefag», «praktiskefag», «lærerpraksis», «erfaringfraidrett» og «erfaringfrakrø».

Vi ser at kroppsøvingslærerstudentene verdsetter praktiske fag og lærerpraksis i størst grad. Erfaringer fra idretten er sammen med de teoretiske fagene det som kroppsøvingslærerstudentene opplever som minst relevant, men at det også på disse to variablene er snittverdier over fire.

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
(1) mestreidrett	1.00					
(2) teoretiskefag	0.03	1.00				
(3) praktiskefag	-0.02	0.27***	1.00			
(4) lærerpraksis	0.05	-0.00	0.30***	1.00		
(5) erfaringfraidrett	0.23***	0.12**	0.08	0.00	1.00	
(6) erfaringfrakrø	0.08	0.09	0.13**	0.10*	0.38***	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.3.6: Korrelasjonsmatrise med variablene «mestreidrett», «teoretiskefag», «praktiskefag», «lærerpraksis», «erfaringfraidrett» og «erfaringfrakrø».

I en korrelasjonsanalyse ser vi at *mestreidrett* har en svak positiv sammenheng med *erfaringfraidrett* som er statistisk signifikant på 0,01-nivå. Resultatet indikerer at de kroppsøvingslærerstudentene som oppgir høye verdier på *mestreidrett*, har en tendens til å verdsette sine erfaringer fra idretten i større grad enn de andre erfaringene som er listet opp.

I neste tabell presenteres kroppsøvingslærerstudentenes verdivurdering av personlige egenskaper som kan være viktige for en kroppsøvingslærer å inneha. Den deskriptive fremvisningen vises på neste side.

	1	2	3	4	5	6	7	Mean	N
støttendeogmotiverende	-	-	-	1	3	48	250	6.81	302
riktiggjennomføring	1	10	25	71	115	48	32	4.86	302
pedagogiskeegenskaper	-	-	-	1	11	75	215	6.67	302
klarogtydelig	-	-	-	4	18	68	212	6.62	302
demonstrereidrett	-	7	25	70	93	63	44	5.03	302
organisereidrett	-	1	14	27	55	83	122	5.89	302
kreativognyenskapende	1	-	6	14	61	92	128	6.05	302
idrettsferdigheter	3	20	33	103	104	31	8	4.36	302
tilretteleggeforalle	-	-	1	2	7	41	251	6.78	302
sosialeegenskaper	-	-	1	3	31	87	180	6.46	302
mestmuligaktivitet	5	6	9	46	78	79	79	5.45	302
engasjerende	-	-	-	-	11	52	239	6.75	302

Tabell 6.3.7: Deskriptiv fremvisning av variablene «støttendeogmotiverende», «riktiggjennomføring», «pedagogiskeegenskaper», «klarogtydelig», «demonstrereidrett», «organisereidrett», «kreativognyenskapende», «idrettsferdigheter», «tilretteleggeforalle», «sosialeegenskaper», «mestmuligaktivitet» og «engasjerende».

Fra tabellen er det de markerte radene som omhandler idrettsspesifikke egenskaper. De fire variablene er de som har de laveste gjennomsnittsverdiene av alle variabler i utvalget. Selv om samtlige variabler i tabellen har snittverdier over fire, er det likevel en klar og tydelig tendens til at kroppsøvlingslærerstudentene oppgir at det er andre egenskaper enn de idrettsspesifikke som er viktigst for en kroppsøvlingslærer å inneha. Gode idrettsferdigheter (idrettsferdigheter) er den variabelen med de laveste verdiene, og der flest respondenter har besvart med verdier fra fire og ned. Det å inneha gode idrettsferdigheter virker ikke å være helt uviktig, men det minst viktige sammenlignet med alt det andre.

Med en korrelasjonsanalyse kan vi undersøke om det er noen sammenheng mellom *mestredrett*, som et mål på idrettshabitus, opp mot de egenskapene som er orientert inn mot idrett. Resultatet vises i tabell 6.3.8 på neste side, og avslører at det er tilsynelatende ingen sammenheng mellom *mestredrett* og de personlige egenskapene som er idrettsspesifikke.

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
(1) mestreidrett	1.00				
(2) riktiggjennomføring	0.05	1.00			
(3) demonstrereidrett	0.02	0.46***	1.00		
(4) organisereidrett	0.06	0.26***	0.50***	1.00	
(5) idrettsferdigheter	0.09	0.38***	0.59***	0.46***	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.3.8: Korrelasjonsmatrise med variablene «riktiggjennomføring», «demonstrereidrett», «organisereidrett» og «idrettsferdigheter».

De siste variablene som inkluderes i tilknytning til kroppsøvingslærerstudentenes tanker og holdninger til kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen vises i tabellen nedenfor.

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig	Mean	N
endretsynpåkrø	5	16	42	167	72	3.94	302
likoppfattelseavkrølerer	84	144	39	32	3	2.09	302
krølutdstårtilforventningene	22	52	60	120	48	3.40	302

Tabell 6.3.9: Deskriptiv fremvisning av variablene «endretsynpåkrø», «likoppfattelseavkrølerer», «krølutdstårtilforventningene», «meridrettspraktiskøving», «merteoretiskfokus» og «forberedt».

Kroppsøvingslærerstudentene er i all hovedsak enige i at deres syn på kroppsøving har endret seg gjennom utdanningen, samtidig som de er jevnt over uenige i at de har lik oppfattelse av kroppsøvingslærerrollen i dag enn det de hadde før utdanningen. Når det kommer til forventninger til kroppsøvingslærerutdanningen, er det noe mer variasjon i svarene. Det utføres en korrelasjonsanalyse for å undersøke om idrettshabitus kan utgjøre en forskjell knyttet til disse variablene. Korrelasjonsmatrisen vises på neste side.

Variables	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) mestreidrett	1.00			
(2) endretsynpåkrø	-0.05	1.00		
(3) likoppfattelseavkrølerer	0.10*	-0.47***	1.00	
(4) krølutdstårtilforventningene	0.05	0.02	0.01	1.00

*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Tabell 6.3.10: Korrelasjonsmatrise med variablene «mestreidrett», «endretsynpåkrø», «likoppfattelseavkrølerer» og «krølutdstårtilforventningene».

Tabell 6.3.10 viser at det ikke foreligger noen sammenheng mellom variabelen *mestreidrett* og de andre variablene. Vi kan derfor ikke spore noen tendenser til at kroppsøvingslærerstudentene som oppgir høy grad av mestring i idretten, og således har en idrettshabitus, har andre tanker, holdninger eller opplevelser knyttet til påstander om kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen eller kroppsøvingslærerutdanningen, sammenlignet med resten av utvalget.

6.4 Kroppsøvingslærerutdanning som sosialt felt

Gjennom deltakernes erfaringer knyttet til eget studieprogram kan vi få et innblikk i hva som vektlegges i utdanningen. Her er det viktig å påpeke at denne analysen kun tar utgangspunkt i det deltakerne opplever at deres utdanningsinstitusjon vektlegger, og ikke en analyse av utdanningsinstitusjonens egne beskrivelser av utdanningen. Vi kan bruke deltakernes erfaringer opp mot hverandre, først på kryss av studieprogram, deretter på kryss av studiested. Deltakerne har i undersøkelsen blitt presentert noen elementer som er gjennomgående i kroppsøvingslærerutdanning, og ut ifra ni elementer kan deltakerne velge maks to elementer som de opplever at utdanningsinstitusjonen har mest fokus på. Den første tabellen som presenteres på neste side er en krysstabell, der vi får en fordeling som viser hva deltakerne som tilhører de ulike studieprogrammene har svart i tilknytning til de ni utdanningselementene.

	Årsstudium	Bachelor	Lektor	GLU	Master	PPU	Total
Praktisk læring	4 (22 %)	31 (21%)	13 (9%)	56 (23%)	1 (6%)	1 (3%)	106
Didaktisk læring	3 (17%)	25 (17%)	7 (5%)	50 (22%)	-	9 (26%)	94
Studere fagstoff og teori	2 (11%)	10 (7%)	34 (23%)	25 (11%)	8 (44%)	4 (12%)	83
Pedagogisk læring	3 (17%)	30 (21%)	8 (5%)	25 (11%)	1 (6%)	8 (24%)	75
Akademisk skriving	1 (6%)	2 (1%)	40 (27%)	12 (5%)	4 (22%)	1 (3%)	60
Idrettsaktiviteter	2 (11%)	21 (14%)	4 (3%)	21 (9%)	1 (6%)	1 (3%)	50
Kritisk tenkning og drøfting	1 (6%)	7 (8%)	22 (15%)	13 (6%)	3 (17%)	2 (9%)	48
Undervisningspraksis	-	16 (11%)	3 (2%)	13 (6%)	-	7 (21%)	39
Metodisk læring og utforskning	2 (11%)	4 (3%)	16 (11%)	10 (4%)	-	1 (3%)	33
Total	18	146	147	225	18	34	588

Tabell 6.4.1: Krysstabell med variabelen «studieprogram» på vannrett akse, og «praktisklæring», «didaktisklæring», «studerefagstoffogteori», «pedagogisklæring», «akademiskskrivning», «idrettsaktiviteter», «kritisktenkningogdrøfting», «undervisningspraksis» og «metodisklæring» på loddrett akse.

I krysstabellen er det markert hvilke utdanningselementer som har fått høyest andel svar knyttet til de forskjellige utdanningsprogrammene. Fordelingen er slik at utdanningselementene er rangert etter svaroppslutning, der elementet med høyest antall svar ligger øverst, og det laveste ligger nederst. I denne analysen blir det ikke hensiktsmessig å sammenligne svar mellom alle studieprogrammene, da *årsstudium*, *master* (2-årig) og *PPU* (praktisk pedagogisk utdanning) utgjør såpass få respondenter. Disse kommenteres derfor ikke ytterligere i videre analyse. Vi fokuserer på *Bachelor*, *Lektor* og *GLU* (grunnskolelærerutdanning), som utgjør flest antall respondenter.

Totalt sett er *praktisklæring* det utdanningselementet som troner øverst, og vi ser at det er kroppsøvlingslærerstudentene som går grunnskolelærerutdanningen som oppgir at deres utdanningsinstitusjon vektlegger denne delen mest i utdanningen. Kroppsøvlingslærer-

studentene som går bachelor oppgir også *praktisklæring* som det viktigste utdanningselementet, men vi ser at lektorstudentene har relativt lav oppslutning på samme utdanningselement. Vi kan se at det er motsetninger mellom lektor på den ene siden, og bachelor og glu på den andre siden. Der bachelor og glu har høy oppslutning på for eksempel *didaktisk læring*, *pedagogisk læring* og *idrettsaktiviteter*, har lektorstudentene lav oppslutning. Lektorstudentene oppgir i større grad *akademisk skriving*, *studere fagstoff og teori*, og *kritisk tenkning og drøfting* som de viktigste utdanningselementene, men der er oppslutningen mye lavere hos de to andre.

I neste krysstabell er det de samme utdanningselementene som presenteres, men i tilknytning til studiested istedenfor studieprogram.

	NTNU	NIH	OsloMet	UiT	UiS	HpV-S	Total
Praktisk læring	18 (10%)	14 (23%)	9 (17%)	15 (28%)	7 (15%)	11 (25%)	74
Studere fagstoff og teori	40 (23%)	4 (7%)	4 (7%)	6 (11%)	5 (11%)	7 (16%)	66
Didaktisk læring	11 (6%)	6 (10%)	12 (22%)	11 (20%)	13 (28%)	7 (16%)	60
Pedagogisk læring	10 (6%)	13 (21%)	12 (22%)	7 (13%)	6 (13%)	6 (14%)	54
Akademisk skriving	42 (24%)	2 (3%)	-	3 (6%)	1 (2%)	4 (9%)	52
Idrettsaktiviteter	4 (2%)	10 (16%)	5 (9%)	5 (9%)	6 (13%)	2 (5%)	32
Kritisk tenkning og drøfting	29 (17%)	2 (3%)	4 (7%)	2 (4%)	2 (4%)	2 (5%)	41
Undervisningspraksis	8 (5%)	8 (13%)	6 (11%)	1 (2%)	2 (4%)	3 (7%)	28
Metodisk læring og utforskning	11 (6%)	2 (3%)	2 (4%)	4 (7%)	5 (11%)	2 (5%)	26
Total	173	61	54	54	47	44	433

Tabell 6.4.2: Krysstabell med variabelen «studiested» på vannrett akse, og «praktisklæring», «studerefagstoffogteori», «didaktisklæring», «pedagogisklæring», «akademiskskriving», «idrettsaktiviteter», «kritisktenkningogdrøfting», «undervisningspraksis» og «metodisklæring» på loddrett akse.

Det er kun presentert seks studiesteder, da de resterende studiestedene består av mindre enn 20 respondenter, og er derfor utelatt fra denne analysen. Studiestedene er NTNU, NIH (Norges Idrettshøgskole), OsloMet, UiT (Universitet i Tromsø), UiS (Universitetet i Stavanger), HpV-S (Høgskulen på Vestlandet, Sogndal).

Det er fortsatt praktisk læring som har den høyeste oppslutningen, men med en litt jevnere spredning mellom utdanningsinstitusjonene. Ut ifra fordelingen ser vi at NTNU skiller seg veldig fra resten av utvalget, og oppgir høye verdier på *akademisk skriving, studere fagstoff og teori, og kritisk tenkning og drøfting*. Disse elementene har lav oppslutning, nesten fraværende, hos de andre utdanningsinstitusjonene, der det i større grad virker å være mer fokus på praktiske, pedagogiske, og didaktiske elementer.

I neste del av denne analysen kan vi prøve å se om kroppsøvlingslærerstudentenes erfaringer fra kroppsøvlingslærerutdanningen er påvirket av den institusjonelle tilhørigheten. Vi har sett fra krystabellen at spesielt NTNU-studentene har en litt annen opplevelse av utdanningen sammenlignet med noen av de andre studiestedene. Jeg velger å inkludere studiested når vi undersøker de neste variablene. Også i dette tilfellet er de studiestedene med færre enn 20 respondenter utelatt fra analysen.

likoppfattelseav-krølærer	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig	Total
NTNU	20	48	10	8	2	88
NIH	13	11	3	4	-	31
OsloMet	7	12	7	3	-	29
UiT	9	13	4	2	-	28
UiS	7	10	2	5	-	24
HpV-S	7	12	3	-	1	23
Total	63	106	29	22	3	223

Tabell 6.4.3: Krystabell med variabelen «likoppfattelseavkrølærer» på vannrett akse, og variabelen «studiested» på loddrett akse.

På påstanden «Min oppfatning av kroppsøvlingslærerrollen er helt lik i dag som den var da jeg først begynte å studere», står kroppsøvlingslærerrollen i fokus. I motsetning til forrige variabel, er påstandens retning snudd. Fordelingen er likevel relativt lik som i forrige tabell, og det er nok en sammenheng mellom disse to variablene. De fleste kroppsøvlingslærerstudentene oppgir

altså en grad av enighet om at deres syn på kroppsøvlingslæreren er helt lik i dag som den var før de begynte studiene.

krølutdstårtilforventningene	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig	Total
NTNU	12 (14%)	21 (24%)	20 (23%)	25 (28%)	10 (11%)	88
NIH	-	3 (10%)	3 (10%)	13 (42%)	12 (39%)	31
OsloMet	4 (14%)	10 (35%)	5 (17%)	8 (28%)	2 (7%)	29
UiT	3 (11%)	4 (14%)	8 (29%)	12 (43%)	1 (4%)	28
UiS	-	3 (13%)	3 (13%)	15 (63%)	3 (11%)	24
HpV-S	1 (4%)	3 (13%)	5 (22%)	11 (48%)	3 (13%)	23
Total	20	44	44	84	31	223

Tabell 6.4.4: Krysstabell med variabelen «krølutdstårtilforventningene» på vannrett akse, og variabelen «studiested» på loddrett akse.

Når det gjelder forventninger til kroppsøvlingslærerutdanningen, *krølutdstårtilforventningene*, ser vi en større spredning i verdiene sammenlignet med de foregående variablene. Det er en jevnere fordeling, der noen er svært uenig, mens andre er svært enig. Størst andel av utvalget er litt enig i at utdanningen har stått til forventningene. De fleste studiesteder har et flertall på enighet, aller tydeligst hos NIH-studentene, mens studentene fra NTNU og OsloMet har omtrent like mange på hver side av skalaen. Vi vet foreløpig ikke noe om årsakene til dette.

7.0 Sammenfattende drøfting

I denne delen av oppgaven går vi dypere inn i resultatene som er presentert i forrige kapittel. Resultatene drøftes opp mot den tidligere forskningen, og med Bourdieus begreper som et teoretisk utgangspunkt for å forstå de mekanismene som kommer frem i resultatene. Drøftingen er bygd opp med den hensikt å besvare de påstandene som presenteres innledningsvis, og prosjektets problemstilling:

«Hvordan er kroppsøvlingslærerstudentenes idrettshabitus, og hvilken betydning har idrettshabitusen for kroppsøvlingslærerstudentenes tanker om kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslærerens rolle, i et felt der normene og tradisjonene er sterke?»

7.1 Å beskrive idrettshabitus

I starten av denne avhandlingen ble det i kapittel 2.1 redegjort for hvilke tanker og påstander som ligger bak prosjektets problemstilling. De to første påstandene lyder som følger:

- «Kroppsøvlingslærerstudenten har drevet aktivt med en eller flere idretter i oppveksten, gjerne over flere år (kanskje også fremdeles)».
- «Kroppsøvlingslærerstudenten har i stor grad opplevd mestring og trivsel med å bedrive både idrett og andre aktivitetsformer».

Resultatene fra analysens kapittel 6.1 viser at omtrent samtlige kroppsøvlingslærerstudenter fra utvalget har deltatt i organisert idrett i løpet av livet, og mange av dem har konkurrert på et relativt høyt nivå i sine respektive idretter. Idrett står sterkt norsk kultur (Ø. Seippel, 2006), og veldig mange barn og unge deltar i idrett fra ung alder av (Ungdata, 2020). Hadde vi stilt samme spørsmål til en mer representativ gruppe studenter, ville nok den prosentvise andelen av de som aldri har deltatt i idrett vært noe større, men antakeligvis ikke langt fra det vi ser i denne undersøkelsen (Ungdata, 2020). Idrettens sosiale miljø, logikker og krav vil påvirke idrettsaktørene til å handle på en bestemt måte som gir aksept og mobilitet innenfor idrettsfeltet (Wilken, 2008), men dersom aktøren velger å slutte i idretten kan det tolkes som aktøren ikke har den handlingskompetansen eller mobiliteten som kreves i feltet. Deltakernes tidligere

idrettsdeltakelse kan derfor ikke utgjøre et mål på idrettshabitus i seg selv, men må vurderes opp mot varigheten på idrettsdeltakelsen. Undersøkelsen avslører ikke hvor gamle deltakerne var da de sluttet i sin idrett, noe som ville vært en fordel å avdekke. Siden utvalget består av studenter kan vi anta at de fleste deltakerne er en plass mellom 19-26 år, med forbehold om at noen kan være enda litt eldre. Jamfør frafallstatistikken gjengitt av Ungdata (2020), er det rimelig å anta at det er de aller eldste deltakerne i undersøkelsen som besvarer å ha sluttet for mer enn fem år siden, men dette forblir uklart. Resultatene viser kun hvor mange år siden deltakerne oppgir å ha sluttet i idretten. Dersom vi skal bruke idrettsdeltakelsen som et mål på den etablerte idrettshabitus hos kroppsøvingslærerstudentene, må vi vurdere det slik at de som fortsatt er deltakende i idretten, eller som sluttet for bare noen få år siden, utgjør den andelen av utvalget som har hatt den handlingskompetansen og mobiliteten som er avgjørende for videre deltakelse i idrettsfeltet (Aakvaag, 2008).

Bourdieu's feltbegrep tilsier at det er en enighet blant aktørene i feltet om hva som skal gjelde som verdi (Østergaard, 2011), og at denne verdien er noe aktørene er villig til å kjempe for. Det er denne enigheten som utgjør feltets doxa (Aakvaag, 2008), altså de normer og regler i feltet som aktører styres ut ifra, helt uten bevisst tenkning. Deltakelse i idrettsfeltet kan ikke si noe om doxaen, men en aktør som har deltatt i idretten over lang tid, og som fremdeles deltar der, vil etter alle solemerker la seg styre av den regjerende doxaen i feltet. For at deltakelsen i det hele tatt skal være mulig må aktøren, ifølge Bourdieu, akseptere de implisitte normene og reglene, eller doxaen, som gjelder for feltet (Wilken, 2008). Det å være deltakende i idretten over lengre tid vil medføre at aktører internaliserer doxaen på en naturgitt måte, samt at de har tilgang til å akkumulere mer feltspesifikk kapital, som tillegges de kroppsloggjerte disposisjonene i habitus (Aakvaag, 2008). Idrettsdeltakelse vil være en indikator som sier oss noe om hvordan idrettsfeltet kan ha formet deres habitus, men at det vil være forskjell på de kroppsøvingslærerstudentene som har deltatt lenge, i forhold til de som har sluttet for flere år siden.

Jamfør Bourdieu, kan vi vurdere det slik at de kroppsøvingslærerstudentene fra dette utvalget som oppgir å ha sluttet i idrett for flere år siden ikke lengre ønsket å kjempe om den feltspesifikke kapitalen som gir verdi i feltet (Wilken, 2008). I idrett er det gjerne ferdigheter og prestasjoner som gir verdi, eller det vi kan kalle en fysisk kapital, eller idrettskapital (Aasland et al., 2020; Ferry, 2016; Hay & Hunter, 2006). De som har vært deltakende over lang tid, vil etter all sannsynlighet besitte en mengde av den fysiske, feltspesifikke kapitalen, som

kan uttrykkes gjennom deltakernes opplevelse av mestring i idretten. Variabelen *mestreidrett* (deskriptiv statistikk i tabell 6.1.6) viser at de fleste kroppsøvlingslærerstudentene i utvalget opplever å ha mestret idrett i stor grad. Det å mestre en idrett resulterer gjerne i at vedkommende får anerkjennelse blant aktørene som bedriver denne idretten. Gode prestasjoner i en idrett kan dessuten gi anerkjennelse på tvers av idrettsgrener, eller i det sosiale rom for øvrig. Vi har mange eksempler på store idrettsutøvere som oppnår anerkjennelse, prestisje, makt og innflytelse utover idrettsfeltets grenser, nettopp fordi deres prestasjoner i idrettsfeltet blir høyt respektert. Aktøren har i slike tilfeller utnyttet sin feltspesifikke kapital til å få en god posisjon i sitt felt, og videre omsatt denne kapitalen til å få en god posisjon i det sosiale rom (Wilken, 2008). Den sterke kulturforankringen kan medføre at det å mestre idrett er en vei til makt og innflytelse i andre sosiale felt, og i det generelle samfunnsliv (Ø. Seippel, 2006). Først og fremst vil mestring i idretten gi mobilitet i idrettsfeltet, og det vil kunne utgjøre et mål på den idrettshabitus som etableres hos idrettsutøvere.

Korrelasjonsmatrisen som presenteres i tabell 6.1.8 viser at de som oppgir høy grad av mestring i idretten, har en tendens til å delta lenge i idretten. De har også en tendens til å konkurrere på et høyt nivå, ta trenerkurs, og de oppgir høye verdier på trening og fysisk aktivitet. Variabelen *mestreidrett* vil kunne være et godt mål på de kroppsliggjorte disposisjonene som gir handlingskompetanse i idrettsfeltet, altså idrettshabitus. Korrelasjonen mellom *mestreidrett* og *høyt konkurransenivå* bekrefter denne antakelsen. En utøver eller et lag som presterer godt over tid vil ha mulighet til å konkurrere på et høyere nivå, enten ved å rykke opp til en høyere divisjon, eller ved å få delta i mer prestisjetunge konkurranser basert på resultater eller kvalifiserte prestasjoner. Slik sett kan vi vurdere at de deltakerne som har konkurrert på et høyt nivå (regionalt eller høyere), vil ha mer feltspesifikk kapital sammenlignet med de som ikke har konkurrert på et høyt nivå (Østergaard, 2011).

Variabelen *trenerkurs* gir et innblikk i hvilke deltakere som har tilknytning til idretten, selv om det ikke betyr at de deltar i idretten som utøver. Når en blir eldre og ferdighetsutviklingen stagnerer, begynner en kanskje å lete etter andre måter å akkumulere kapital i idretten, noe som kan symboliseres gjennom trenerkurs. Et trenerkurs vil kunne gi verdi i idretten selv om aktøren ikke behøver å vise til fysiske eller tekniske ferdigheter. Trenerkurs må vurderes som et kompetansebidrag som vil være en måte å akkumulere mer feltspesifikk kapital på (Østergaard, 2011). Som nevnt tidligere er det en sammenheng mellom *mestreidrett* og *trenerkurs*, noe som indikerer at de deltakerne som oppgir høye verdier på opplevd mestring i idrett er de som har

en tendens til å ta trenerkurs, eller som vurderer å ta det senere. Med disse resultatene vil det kunne fremlegges argumenter som tilsier at variabelen *mestredrett* utgjør et brukbart mål på kroppsøvingslærerstudentenes idrettshabitus. Det er ikke nødvendigvis slik at vi kan beskrive idrettshabitus som en enten-eller-tilstand. Vi kan ikke konkludere med at en deltaker enten har eller ikke har en idrettshabitus. Korrelasjonsmatrisen bekrefter at det er sammenheng i idrettselementene, slik at en deltaker som oppgir høy grad av mestring i idrett, kan vurderes til å ha en høyere grad av idrettshabitus. I videre diskusjon vil derfor mestring i idrett og idrettshabitus omtales om hverandre. Vi snakker videre om grad av idrettshabitus.

Ut ifra de to påstandene innledningsvis i dette delkapitlet, kan vi konkludere med at kroppsøvingslærerstudenter i all hovedsak har drevet aktivt med en eller flere idretter i oppveksten, og en stor andel er fremdeles deltakende. Jevnt over oppgir de fleste kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget at de opplever å ha mestret idrett, og det er mestringsaspektet som utgjør den viktigste forutsetningen for kroppsøvingslærerstudentenes idrettshabitus. Vi skal ikke utelukke det fåtallet av kroppsøvingslærerstudentene som ikke har opplevd mestring i idretten. Ut ifra antakelsen om at kroppsøvingslærerstudenter har mestret idrett i stor grad, blir denne gruppen et utskudd sammenlignet med det store flertallet. De representerer en gruppe som ikke opplever å ha mestret idrett i spesielt stor grad, noe som indikerer at de kan ha en noe lavere mobilitet i idrettsfeltet. I videre drøfting belyses hvordan idrettshabitus har betydning for kroppsøvingslærerstudentenes tidligere erfaringer med kroppsøvingsfaget.

7.2 Idrettshabitus' betydning i kroppsøvingsfaget

I forrige delkapittel ble det drøftet hvordan det å mestre idrett kan resultere i at en aktør får anerkjennelse blant andre aktører som befinner seg i idrettsfeltet. Som tidligere påpekt, idrett står sterkt i norsk kultur, og slik kan idrett være en vei til makt og innflytelse i andre sosiale felt, og i det generelle samfunnsliv (Seippel, 2006). Spesielt koblingen mellom idrett og kroppsøvingsfaget synes i all hovedsak å være sterk, i hvert fall ifølge kroppsøvingslærerstudenter selv (Christensen, 2001; Hay & Hunter, 2006).

Kroppsøving som fag beskrives ut ifra et formål om å stimulere elever til en fysisk aktiv livsstil gjennom mestring og bevegelsesglede i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Fysisk aktivitet, mestring og bevegelsesglede er fellestrekk som forener idrett og kroppsøving på mange områder, men ikke alle. Selv om verken formålsparagrafen eller læreplanen fokuserer på idretter eller idrettsspesifikke kompetansemål, beskriver litteraturen at den dominerende praksisen i kroppsøvingsfaget i stor grad handler om å vise til fysiske ferdigheter og prestasjoner knyttet til idretter (Hay & Macdonald, 2010; Nyberg & Larsson, 2014). Det er de elevene som er idrettsaktive utenom skoletid som opplever mest trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget (Säfvenbom et al., 2015). Det er allerede avdekket at kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget opplever å ha mestret idrett, og at de verdsetter trening og fysisk aktivitet. En av prosjektets påstander er:

- «Kroppsøvingslærerstudenten har både trivdes godt i kroppsøvingsundervisningen, og i stor grad mestret kroppsøvingsfaget som elev på skolen».

Resultatet av de sammensatte variablene *trivselkrø* (deskriptiv fremvisning i tabell 6.2.3) og *mestrekro* (deskriptiv fremvisning i tabell 6.2.6) bekrefter påstanden om at kroppsøvingslærerstudenter, i hvert fall fra dette utvalget, har både trivdes godt i kroppsøvingsundervisningen, og i stor grad mestret kroppsøvingen da de selv var elever på skolen. Funnene er i seg selv forventede. Det er naturlig at de som søker seg inn til et kroppsøvingsstudie har interesser for de elementene som inngår i dette feltet, da de er avhengig av å akseptere de logikker og krav som dominerer der (Aakvaag, 2008).

Korrelasjonsanalysen (tabell 6.3.1) avslører at det er en statistisk signifikant sammenheng mellom mestring i idrett, og trivsel og mestring i kroppsøvingsfaget. Slik tidligere studier har vist, så er det de elevene som deltar i idrett utenom skoletid som liker kroppsøvingsfaget best (Säfvenbom et al., 2015), noe som kan skyldes av at det er en sterk overføringsverdi mellom de egenskapene som gir handlingskompetanse og mobilitet i idretten, over til kroppsøvingsfaget. Den feltspesifikke, fysiske kapitalen, som gir verdi i idretten, kan betraktes som en verdifull kapital i kroppsøvingsfaget, slik forskningslitteraturen indikerer (Croston & Hills, 2017; Hay & Hunter, 2006; Hay & Macdonald, 2010; Koca et al., 2009). Kroppsøvingslærerstudentene fra dette utvalget har etter alt å dømme internalisert de koder og regler som dominerer idrettsfeltet, og på slik måte utviklet en idrettshabitus som har gitt den handlingskompetansen og mobiliteten som har krevdes der (Hay & Macdonald, 2010). Når også den praksisen som utøves i kroppsøvingsfaget handler om å vise til samme evner eller fysiske ferdigheter, virker kroppsøvingsfaget å være preget av en idrettsdominerende doxa, som i all hovedsak er fordelaktig for idrettsaktive elever. De elevene som ikke har vært særlig delaktig i idrett, og

følgelig ikke mestret idretten, vil møte større utfordringer i kroppsøvingsfaget. Det vil kunne medføre at disse elevene ikke vil oppleve trivsel eller mestring i faget, noe som vil være problematisk med hensyn til kroppsøvingsfagets formål (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

7.3 Idrettshabitus – inngangsbillett til kroppsøvingslærerutdanningen?

Flertallet av utvalget oppgir høy grad av mestring i både idrett og kroppsøving, samt høy trivsel knyttet til fysisk aktivitet og kroppsøvingsfaget. De vil besitte en feltspesifikk kapital som uttrykkes gjennom deres idrettshabitus, noe som gjør det nærliggende å gå inn i kroppsøvingslærerutdanningen fordi de kan få en gunstig posisjon i dette feltet. Aktører vil stort sett søke seg til sosiale felt der de kan oppnå en gunstig posisjon, enten ved å benytte den feltspesifikke kapitalen de allerede besitter og/eller for å akkumulere mer feltspesifikk kapital som gir mer makt og mobilitet (Wilken, 2008).

Et sosialt felt vil til enhver tid være preget av konflikter og konkurranse fordi aktørene i feltet kjemper om å forbedre eller forsvare sin posisjon ved å utfordre de normene og reglene som dominerer feltet (Bourdieu & Wacquant, 1993). Ettersom kroppsøvingslærerutdanningen beskrives å ha en idrettsdominerende doxa (Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b) kan det å mestre idrett være en av normene som kreves i feltet. Som nevnt har kroppsøvingslærerstudentene i dette utvalget i stor grad mestret idrett, noe som kan synliggjøre hvordan idrettshabitus utgjør en normbasert inngangsbillett til kroppsøvingslærerutdanningen. De fleste kroppsøvingslærerstudentene fra utvalget oppgir også at de verdsetter trening og fysisk aktivitet. Det kan være at noen deltakere vegrer seg for å oppgi lave verdier knyttet til disse variablene, fordi det nettopp er forventet at en kroppsøvingslærerstudent skal like idrett og fysisk aktivitet. Det er en mulighet for at deltakerne oppgir det de tenker er sosialt ønskelig, noe som kan utgjøre en feilkilde i dataene (Ringdal, 2018). Det er likevel sannsynlig at de oppgir høye verdier knyttet til fysisk aktivitet fordi de faktisk liker det, og at det er mye av grunnen til at de tar en kroppsøvingslærerutdanning i utgangspunktet. Skulle derimot en aktør mislike fysisk aktivitet, vil det kunne bli vanskelig å opprettholde en posisjon i feltet.

Den feltspesifikke kapitalen uttrykkes gjerne i form av en gjenstand eller egenskap som gir verdi i feltet (Bourdieu & Wacquant, 1993). I denne sammenheng kan vi argumentere for at egenskapen går ut på å mestre idrett og verdsette fysisk aktivitet, fordi det ligger en forventning

til at en kroppsøvingslærer skal tilrettelegge for dette i kroppsøvingsfaget. Aktørene vil uten bevisst handling internalisere egenskapene som en del av deres habitus, slik at de får den nødvendige kapitalen og handlingskompetansen som kreves i feltet (Østergaard, 2011). På den måten kan vi forstå hvorfor mange av kroppsøvingslærerstudentene verdsetter idrett og fysisk aktivitet. Det kan likevel være andre egenskaper som gir verdi i feltet.

Det er noen eksempler på kroppsøvingslærerstudenter fra utvalget som oppgir å ikke mestre idrett eller kroppsøving. Deltakerne befinner seg likevel i et kroppsøvingslærerprogram den dag i dag, noe som kan regnes som heterodoxa, altså at kroppsøvingslærerstudentene fraviker fra normen (Aakvaag, 2008). Om dette er et bevisst «angrep» på doxaen forblir uvisst, og det er usikkert hva disse kroppsøvingslærerstudentene ønsker å redefinere som verdifullt innenfor feltet, om de i de hele tatt har en bevisst tanke om dette. Etersom normer og tradisjoner står sterkt i kroppsøvingslærerutdanningen (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b), kan vi knytte usikkerhet rundt hvordan disse få kroppsøvingslærerstudentene klarer å etablere seg i feltet.

Det er tidligere påpekt at idrett har en sterk kulturell posisjon i det norske samfunnet (Ø. Seippel, 2006). En aktør som mestrer idrett, som av den grunn har en forankret idrettshabitus, vil besitte en kulturell kapital som gir verdi spesielt i idrettsfeltet, men og i samfunnslivet (Aakvaag, 2008). Den kulturelle kapitalen kan forekomme i en kroppsliggjort form, som uttrykkes gjennom habitus (Bourdieu & Wacquant, 1993). Aktørene som mestrer idretten vil kunne symbolisere sin kulturelle kapital gjennom de kroppsliggjorte evnene som gir makt og mobilitet, mens andre aktører kan tilegne seg kulturell kapital gjennom for eksempel utdanning. Det er derfor ingen selvfølge at kroppsøvingslærerstudenter som ikke opplever å ha mestret idrett, heller ikke kan oppnå en gunstig posisjon i kroppsøvingslærerutdanningen. Aktører kan akseptere normer og regler, og tilegne seg kulturelle koder som gjelder for et felt, uten at disse må utgjøre en fysisk kapital i form av ferdigheter. Et eksempel kan være en trener, som ikke har konkurrert på det høyeste nivået, men som likevel er trener for en utøver eller et lag på det øverste nivået. Denne treneren har nok vært en del av idretten over lang tid, men det er ikke ensbetydende med at treneren selv opplever å ha mestret idretten i høy grad. På den måten kan trenerkurs være en måte å akkumulere den feltspesifikke kapitalen i idrett, uavhengig av mestring i idretten.

Jakobsens (2011) doktoravhandling indikerer at trenerkurs er et kompetanseelement som kan komme til nytte for en kroppsøvingslærer i tilknytning til undervisningen. Funnene fra Jakobsens studie kan indikere at det blant kroppsøvingslærere foreligger en implisitt tanke om at trenerkompetanse fra idrett er gunstig når en underviser i kroppsøving, spesielt dersom

kroppsøvningsfaget først og fremst organiseres ut ifra idrettslige prinsipper. Det å ta trenerkurs kan være en måte å akkumulere mer av den feltspesifikke kapitalen innenfor feltet, fordi det gir verdi (Østergaard, 2011). Det er vanskelig å si noe om hvilket kompetansebidrag et trenerkurs utbringer i kroppsøvningsammenheng. Det kan enten handle om å tilegne seg evner som gjør det lettere å lære bort idrettslige ferdigheter, eller evner som gjør det lettere å organisere grupper og tilrettelegge for god læring helt uavhengig av det idrettsspesifikke. Kanskje er det kurset i seg selv som gir den symbolske verdien for en kroppsøvningslærer eller kroppsøvningslærerstudent. Det er tidligere i avhandlingen presisert at en stor andel av utvalget enten er trenere, har trenerkurs, eller vurderer å ta det senere, men at det først og fremst virker å være de kroppsøvningslærerstudentene som i stor grad mestrer idrett som har en tendens til å være i den kategorien. Med de resultatene som foreligger, er det derfor ingen grunn til å anta at de kroppsøvningslærerstudentene som har en tilsynelatende lav grad av idrettshabitus, vil tilegne seg mer av den feltspesifikke kapitalen gjennom trenerkurs.

Det er ingen formelle krav til idrettskompetanse når en skal studere til å bli kroppsøvningslærer, men i utdanningen kan en møte forventninger som stiller krav til en viss handlingskompetanse. Forskningslitteraturen indikerer imidlertid at de som jobber med å utdanne kroppsøvningslærere ved utdanningsinstitusjonene er opptatt av å formidle kunnskap til kroppsøvningslærerstudentene som handler om de praktiske prosessene rundt det å lære idrettsferdigheter (Backman & Larsson, 2016; Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b).

7.4 Idrettshabitus' synliggjøring gjennom tanker og holdninger

Forskningslitteraturen viser til at kroppsøvningslærerstudenter er preget av sin lidenskap for idrett. De har utviklet en idrettshabitus, og vil gjennom lærergjerningen vektlegge egenskaper som er definert ut ifra idrettslige prinsipper, for å inspirere andre til å oppnå en lidenskap for idrett (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson et al., 2018). Følgende påstand fra kapittel 2.1 utgjør drøftingens ståsted:

- «Med en forankret idrettshabitus vil kroppsøvningslærerstudenten vektlegge sider ved kroppsøvningsfaget, kroppsøvningslærerrollen og kroppsøvningslærerutdanningen som betraktes som idrettsspesifikke».

Når det kommer til kroppsøvlingslærerstudentenes tanker og holdninger til kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslærerrollen viser resultatene (tabell 6.3.2 og 6.3.3) at det var noe variasjon i svarene, med gjennomsnittsverdier som var tilnærmet nøytrale. Påstandene som ligger bak variablene i disse tabellene har ingen fasit, men de kan avdekke om en idrettshabitus, eller grad av idrettshabitus, vil generere noen nyanser i resultatene. Bourdieu beskriver habitus som samfunnsmessig fordi den får aktører til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt. Når aktører utsettes for den sekundære sosialiseringen, vil kroppsleggjorte disposisjoner enten utfordres, eller bekrefte og reproduseres (Wilken, 2008). Kroppsøvlingslærerstudentene vil ifølge forskningslitteraturen være i et sosialt miljø gjennom sin utdanning der idrettshabitus bekrefte, og deretter reproduseres. Resultatene fra korrelasjonsanalysen (tabell 6.3.4) viser at er en svak, positiv sammenheng mellom de som oppgir høy grad av idrettshabitus (*mestredrett*) og de som oppgir å være enige i at en kroppsøvlingslærer har fordel av å mestre idrett når han/hun underviser i faget (*mestredrettforåundervise*). Omtrent lik sammenheng er det med de som er enige i at en elev må vise til gode idrettsferdigheter for å få en god karakter i kroppsøving (*godkarakterikrø*). Kroppsøvlingslærerstudentene som har utviklet en idrettshabitus har antakeligvis opplevd å få denne bekrefteelsen selv, gjennom sin sosialisering i idrett og kroppsøving som elev, og tar det for gitt at denne holdningen skal reproduseres videre gjennom egen kroppsøvlingsundervisning (Wilken, 2008). På den måten blir det lite utvikling innenfor både kroppsøvlingsfaget og kroppsøvlingslærerutdanningen, og det kan virke som den evige runddansen med at kroppsøvlingsfaget er for de idrettsaktive av de idrettsaktive, fortsetter (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Sammenhengen mellom variablene er riktignok svak, men signifikant. På de andre variablene som er tilknyttet tanker og holdninger som angår idrettsprinsipper i kroppsøvlingsfaget og hos kroppsøvlingslæreren er det derimot lite sammenheng, og mye usikkerhet knyttet til resultatene. Vi kan derfor ikke si at de tankene og holdningene representert gjennom de utvalgte variablene vil bekrefte i kroppsøvlingslærerutdanningen, men heller en indikasjon på at idrettshabitus blir utfordret av den sekundære sosialiseringen som skjer i utdanningen. Dette strider litt imot det den tidligere forskningslitteraturen beskriver, noe som indikerer at det kan være et økt fokus på de sosialkritiske elementene, også i kroppsøvlingslærerutdanningen.

Når det gjelder tanker og holdninger knyttet til erfaringer fra ulike arenaer og praksiser så er det spesielt fokus på erfaringer fra idretten, opp mot erfaringer fra for eksempel utdanning og lærerpraksis. Den svakt positive korrelasjonen mellom *mestredrett* og *erfaringfraidrett* (tabell 6.3.6) indikerer at kroppsøvlingslærerstudentene som tilsynelatende har en høy grad av

idrettshabitus vil verdsette erfaringer fra idretten over andre erfaringslementer. Resultatet vil i dette tilfellet samsvare med den tidligere forskningen som hevder at kroppsøvingslærerstudenter verdsetter sine idrettserfaringer over andre utdanningslementer (Larsson et al., 2018). I denne korrelasjonsmatrisen er det ikke kontrollert for antall studieår, og resultatet kan bære preg av at en stor andel av kroppsøvingslærerstudentene fra utvalget ikke har rukket å erfare veldig mye fra sin utdanning enda. På den måten kan erfaringer fra idrett være en av få arenaer de har relevant erfaring fra. Denne faktoren behøver imidlertid ikke være avgjørende, da utvalget er relativt jevnt fordelt ut over de fire første studieårene.

Av de egenskapene som kan være viktige for en kroppsøvingslærer å inneha var det de idrettsspesifikke egenskapene som fikk de dårligste gjennomsnittsverdiene av kroppsøvingslærerstudentene. Resultatet (tabell 6.3.7) tyder på at det er de andre egenskapene som er viktigere. Vi skal ikke utelukke at noen av de andre egenskapene også er viktige i idrettssammenheng, men i dette tilfellet ble det lagt ekstra vekt på de egenskapene som hadde en direkte kobling til idrett. Heller ikke idrettshabitus hos kroppsøvingslærerstudentene vil i dette tilfellet avsløre en sammenheng som skulle tilsi at de som oppgir høy grad av mestring i idretten verdsetter de idrettsspesifikke egenskapene i noe høyere grad. Slik blir det også vanskelig å bekrefte påstanden om at kroppsøvingslærerstudenter verdsetter det å ha idrettslige egenskaper som kroppsøvingslærer. Dette er i all hovedsak et motsvar til den tidligere forskningen som har indikert at kroppsøvingslærerstudenter i større grad legger vekt på det idrettslige fremfor andre elementer (Larsson, 2009; Larsson et al., 2018; Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b). Vi skal ikke utelukke at kroppsøvingslærerstudentene gjennom sin utdanning har blitt gjort bevisst på nettopp disse elementene knyttet til kroppsøvingslærerrollen. De fleste kroppsøvingslærerstudenter i dette utvalget oppgir at de er ganske enige i at deres syn på kroppsøving har endret seg gjennom utdanningen, og at de er uenige i at de har lik oppfattelse av kroppsøvingslærerrollen (tabell 6.3.9). Noen mener at deres syn ikke har endret seg, og at de har en lik oppfattelse av kroppsøvingslærerrollen, men analysene indikerer at dette ikke har noen sammenheng med idrettshabitus. Det kan være at spørsmålsformuleringene i spørreundersøkelsen beror på en underkommunisert forventning knyttet til disse elementene. Med kroppsøvingslærerstudentenes bevisstgjøring gjennom utdanningen kan det medføre at utvalget oppgir svar som er sosialt ønskelige, og kan potensielt utgjøre en systematisk målefeil (Ringdal, 2018).

7.5 Kroppsøvingslærerutdanning som sosialt felt

Det som definerer et sosialt felt er at feltet består av sine egne logikker og krav som dominerer feltets aktører, og det er en overenskomst mellom aktørene om hva som er verdifullt innenfor feltets yttergrense (Aakvaag, 2008; Wilken, 2008). Feltene råder over en frihet til å definere egne spilleregler, men det er utsatt for et ytre press som påvirker denne frihetsgraden (Østergaard, 2011). Kroppsøvingslærerutdanning blir tilbudt flere steder i Norge, og det er forskjellige utdanningsprogrammer som utdanner kroppsøvingslærere. Grunnen til at vi kan omtale kroppsøvingslærerutdanning som et felles sosialt felt er fordi det ytre presset fra politisk hold, fagorganisasjoner, skoler og lærerorganisasjoner påvirker de ulike utdanningsprogrammene til å ha noen felles krav og logikker som gjør de like, for eksempel gjennom forskrift til rammeplan for kroppsøvingslærerutdanning (Utdanningsdepartementet, 2003). Dermed vil det være elementer i utdanningen som hver enkelt institusjon må forholde seg til. Likevel vil feltets aktører innenfor hver enkelt institusjon råde over en viss frihet til å utvikle egne normer eller kultur som setter føringer for den praksisen som utøves (Østergaard, 2011). Forskningslitteraturen beskriver at det til tross for utdanningspolitiske endringer for både kroppsøvingsfaget og kroppsøvingslærerutdanningen, forblir praksisen uforandret (Mordal-Moen & Green, 2014a, 2014b; Standal & Moen, 2017). Tradisjonene og normene virker å stå sterke, og spørsmålet blir derfor om det er likhetstrekk mellom de ulike institusjonene og programmene som tilbyr kroppsøvingslærerutdanning.

- «Kroppsøvingslærerutdanning i Norge består av ulike program og institusjoner som kan bero på sine egne normer og logikker knyttet til faglige elementer».

Som påpekt i analysen vil jeg ikke besvare denne påstanden med å ta et dypdykk i hver enkelt utdanningsinstitusjon, men snarere bruke kroppsøvingslærerstudentenes opplevelser og erfaringer for å beskrive hvilket faglig fokus som dominerer hos hver enkelt utdanningsinstitusjon. Vi ser først på utdanningsprogram, der resultatene indikerer at de som går lektorutdanning opplever at det er akademisk skriving det fokuseres mest på i deres utdanning. Dette står i sterk kontrast til de som går bachelorutdanning eller grunnskolelærerutdanning, som heller oppgir praktisk læring som de viktigste elementene. Når vi ser på frekvensfordelingen med de samme utdanningselementene i tilknytning til studiested ser vi at det i all hovedsak er NTNU-studentene som opplever akademisk skriving som det viktigste utdanningselementet for utdanningsinstitusjonen, i tillegg til at det å studere fagstoff

og teori kommer høyt opp. De resterende studiestedene fra krysstabellen (tabell 6.4.2) har lav oppslutning spesielt knyttet til akademisk skriving, og det er antakeligvis lektorstudentene fra NTNU som oppgir dette utdanningsselementet.

Blant de andre studiestedene ser det ut til å være mest fokus på praktisk læring, spesielt på Norges Idrettshøgskole, Universitet i Tromsø, og Høgskolen på Vestlandet, Sogndal. Praktisk læring står høyt hos kroppsøvingslærerstudentene, noe forskningslitteraturen også påpeker (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson et al., 2018). Dette kan være noe av grunnen til at kroppsøvingslærerstudentene fra både NTNU og OsloMet i større grad oppgir å være uenig i at kroppsøvingslærerutdanningen står til de forventningene de hadde på forhånd. Årsaken kan være at det foreligger en forventning blant kroppsøvingslærerstudentene om at de skal akkumulere mer av den feltspesifikke, fysiske kapitalen gjennom praktisk læring, men at denne ikke bekreftes hos alle studiesteder (Wilken, 2008; Østergaard, 2011). I forskningsartiklene påpekes det at det er den praktiske prosessen rundt det å lære idrettsaktiviteter som verdsettes høyest (Christensen, 2001; Larsson, 2009; Larsson et al., 2018), men i denne undersøkelsen ser ikke dette utdanningsselementet å ha noe merkbart fokus sammenlignet med de andre. Det er en liten prosentvis større andel av kroppsøvingslærerstudenter ved Norges Idrettshøgskole og Universitetet i Stavanger som oppgir at idrettsaktiviteter er et viktig element i utdanningen. Kroppsøvingslærerstudentene fra disse to studiestedene oppgir også større enighet om at utdanningen står til deres forventninger, sammenlignet med de andre studiestedene. Det er vanskelig å si om dette har en direkte sammenheng, men tendensen kan tolkes dithen at kroppsøvingslærerstudentene har en forventning til at kroppsøvingslærerutdanningen skal bestå av mye praktisk læring.

Resultatene indikerer at det er litt forskjeller mellom hvordan kroppsøvingslærerstudentene opplever sin utdanningsinstitusjons faglige fokus. Det kan derfor tyde på at studiestedene og utdanningsprogrammene består av noen normer og logikker som utgjør en liten forskjell for kroppsøvingslærerstudentene. Vi kan likevel ikke tolke resultatene slik at kroppsøvingslærerutdanningen må deles opp i ulike sosiale felt, da det fortsatt er mange likheter som knytter både utdanningsinstitusjonene og studiestedene sammen til et felt (Wilken, 2008).

8.0 Avrundning

Formålet med dette prosjektet var å bli kjent med kroppsøvlingslærerstudentene rundt omkring i Norge – hvem de er, hvilken bakgrunn de har, og hvilke tanker og holdninger de har til kroppsøvlingsfaget, kroppsøvlingslærerrollen og kroppsøvlingslærerutdanningen. Med denne kjennskapen kan vi undersøke om det eksisterer en idrettshabitus blant kroppsøvlingslærerstudentene, og prøve å beskrive denne, og eventuelt undersøke hvordan denne kommer til uttrykk gjennom deres tanker og holdninger.

Resultatene fra undersøkelsen viser at det store flertallet av kroppsøvlingslærerstudenter fra utvalget har deltatt lenge i idretten og de har i stor grad opplevd mestring med å bedrive idrett. Analysene viser at høyere grad av mestring i idrett har en sammenheng med lengre deltakelse i idrett, høyere konkurransenivå og interesse for å ta trenerkurs. Mestring i idretten utgjør prosjektets mål på idrettshabitus, fordi den representerer en handlingskompetanse, en praktisk sans, som gjør deltakelse i idrettsfeltet mulig (Aakvaag, 2008). Høy grad av mestring vil også indikere en besittelse av fysiske og tekniske ferdigheter som gir verdi i idrettsfeltet. Dette utgjør den fysiske kapitalen, eller idrettskapital. Det er ikke slik at de som opplever liten grad av mestring i idretten ikke har mulighet til å delta i idrettsfeltet, men det er en klar tendens til at det er de som i størst grad mestrer idrett som deltar lenge, og derfor kan regnes å ha mest mobilitet. Idrettshabitusen måles gjennom kroppsøvlingslærerstudentens egenrapporterte opplevelse av mestring i idrett, basert på en sammensatt skala med verdier fra én til fem. Idrettshabitus kan derfor ikke vurderes som en «enten/eller-tilstand», men må vurderes som noe en kan besitte i mer eller mindre grad. Kroppsøvlingslærerstudenter som oppgir høy grad av mestring i idretten, vurderes til å ha en høyere grad av idrettshabitus, eller en sterkere forankret idrettshabitus.

De fleste kroppsøvlingslærerstudentene i utvalget oppgir i stor grad å ha trivdes i kroppsøvlingsundervisningen, og de opplever å ha mestret kroppsøvlingsfaget da de var elever på skolen. Det er en signifikant sammenheng mellom idrettshabitus og mestring og trivsel i kroppsøvlingsfaget. Det er med andre ord de kroppsøvlingslærerstudentene som har en sterkere forankret idrettshabitus som oppgir høyest grad av trivsel og mestring i kroppsøvlingsfaget. Vi kan derfor anta at kroppsøvlingsfagets utforming og praksis domineres av idrettslige logikker og krav, som gjør at elever med idrettshabitus har høyere handlingskompetanse og mobilitet i kroppsøvlingsfaget. Resultatene tolkes slik at den feltspesifikke kapitalen som gir verdi i

idrettsfeltet, i form av fysiske og tekniske ferdigheter, har overføringsverdi til kroppsøvfingsfaget.

Aktørers habitus fungerer som et indre kompass som styrer aktørene mot sosiale felt der disposisjoner i habitus blir bekreftet og reproduisert videre (Wilken, 2008). De aktørene som besitter en idrettshabitus har fått bekreftet sine disposisjoner gjennom både idrett og kroppsøving, og vi kan dermed vurdere idrettshabitus som en forutsetning for å gå inn i en kroppsøvfingslærerutdanning. Dette bekreftes gjennom at veldig mange kroppsøvfingslærerstudenter fra utvalget i mer eller mindre grad har forankret en idrettshabitus. Resultatene viser at kroppsøvfingslærerstudenter med en sterkt forankret idrettshabitus verdsetter sine erfaringer fra idrett. De oppgir i større grad å være enige i at en elev må vise til gode idrettsferdigheter for å få en god karakter i faget, og at det er en fordel å mestre idrett for å undervise i kroppsøving. Kroppsøvfingslærerstudentene oppgir at praktisk læring er et viktig element i utdanningen, men at ikke alle utdanningsinstitusjonene legger til rette for dette. Dette kan være med å forklare hvorfor enkelte kroppsøvfingslærerstudentene ikke opplever at utdanningen står til deres forventninger. Resultatene kan derimot ikke vise til noen sammenheng i at kroppsøvfingslærerstudenter med en sterkt forankret idrettshabitus oppgir å vektlegge idrettslige egenskaper og elementer i sin kroppsøvfingslærerutdanning. Ettersom kroppsøvfingslærerstudentene i stor grad oppgir å ha endret sine tanker om kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingslæreren, kan det tenkes at utdanningen bidrar til å rette et kritisk blikk mot de tradisjonene som har stått sterkt i kroppsøvfingslærerutdanningen, og at doxaen kanskje er i ferd med å miste sin naturgitte status.

Prosjektet gir et innblikk i kroppsøvfingslærerstudentenes opplevelse av egen utdanning, og hva som synes å vektlegges fra utdanningsinstitusjonen. Resultatene indikerer at det er noe ulikt fokus rundt hvilke elementer som vektlegges hos de forskjellige institusjonene og i programmene. Det kan tyde på at det kroppsøvfingslærerutdanningene kan bestå av noen særegne normer og logikker som gjør det utfordrende å betrakte kroppsøvfingslærerutdanningen som ett sosialt felt. Funnene gir ikke et godt nok grunnlag til å konkludere med at dette er tilfellet, da det gjerne skulle vært enda flere deltakere fordelt på de ulike institusjonene og utdanningsprogrammene.

8.1 Prosjektets begrensninger og veien videre

Dette prosjektet har flere begrensninger som kunne vært tatt høyde for. Utvalgsstørrelsen er i all hovedsak bestående av et bra antall respondenter, men som det nevnes i avrundingen kunne det med fordel vært flere respondenter knyttet til de ulike utdanningsinstitusjonene og utdanningsprogrammene.

Prosjektets mål på idrettshabitus gir en god indikasjon på kroppsøvingslærerstudentenes idrettslige disposisjoner som gir handlingskompetanse og mobilitet i både idrett og kroppsøving. Jeg sitter likevel igjen med en følelse av at det kunne vært inkludert enda flere elementer knyttet til deltakernes erfaringer fra idrett, for å gi flere nyanser til idrettshabitus. Gjennom spørreundersøkelsen kunne deltakerne oppgi hvilke idretter de har drevet med, men det ble utfordrende å bruke dette elementet inn i analysene, da undersøkelsen ikke kunne skape innsikt i hvilke idretter deltakerne hadde drevet mest med. I denne avhandlingen er det ikke gjort rede for hvordan idretten kan representere ulike sosiale felt, med ulike normer og tradisjoner basert på den aktuelle idretten som bedrives. Enkelte idretter, som for eksempel fotball, har veldig ofte et høyt prestasjons- og ferdighetsfokus, i sammenligning med for eksempel dans eller turn (Seippel, 2002). Ved å ta hensyn til dette, og i tillegg få mer innsikt i hvilke idrettselementer deltakerne verdsetter, kunne vi kanskje fått en bedre beskrivelse av kroppsøvingslærerstudentenes idrettshabitus.

En annen begrensning er at prosjektets resultater hviler på kroppsøvingslærerstudenters egenrapporterte opplevelser, erfaringer, tanker og holdninger. Habitus er beskrevet som et indre kompass som styres instinktivt uten behov for kritisk tenkning (Aakvaag, 2008). Ved å besvare en spørreundersøkelse er det derfor ikke mulig å undersøke deltakernes instinktive handlinger knyttet til bestemte situasjoner som krever en handlingskompetanse. Slik fanger ikke undersøkelsen opp de elementene som kanskje er mest beskrivende for habitus.

Jeg håper at dette masterprosjektet kan være et gunstig bidrag til forskningen, og at det kan utgjøre et utgangspunkt for videre forskning som tar sikte på å undersøke fenomener knyttet til både kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter : om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utgave ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2020). The constitution of the 'able' and 'less able' student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*, 25(5), 479-492. doi:10.1080/13573322.2019.1622521
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 303-318. doi:10.1080/17408980802353347
- Backman, E., & Larsson, H. (2016). What should a physical education teacher know? An analysis of learning outcomes for future physical education teachers in Sweden. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(2), 185-200. doi:10.1080/17408989.2014.946007
- Borgen, J. S., & Leirhaug, P. E. (2012). Altfor mange hater kroppsøving. Retrieved from <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/borgen-jorunn-spord/altfor-mange-hater-kroppsøving/>
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke. Grunnlag for samfunnsanalyse* (oversatt av B.J. Kvalsvik). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Christensen, M. K. (2001). *Når alderen indhenter én. Kropslighet, aldring og profession hos gymnasiets idrætslærere*: Institut for Idræt, Københavns Universitet.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design : qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5th ed.). Los Angeles, California: Sage.
- Croston, A., & Hills, L. A. (2017). The challenges of widening 'legitimate' understandings of ability within physical education. *Sport, Education and Society*, 22(5), 618-634. doi:10.1080/13573322.2015.1077442
- Ferry, M. (2016). Teachers in school sports: between the fields of education and sport? *Sport, Education and Society*, 21(6), 907-923. doi:10.1080/13573322.2014.969228
- Folkehelseinstituttet. (2021). Kommunen kan legge til rette for mer fysisk aktivitet. Retrieved from <https://www.fhi.no/hn/folkehelse/artikler/kommunen-kan-legge-til-rette-for-mer-fysisk-aktivitet/>.
- Forsberg, C., & Wengström, Y. (2015). *Att göra systematiska litteraturstudier : värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning* (4. utg. ed.). Stockholm: Natur & kultur.

- Hay, P. J., & Hunter, L. (2006). 'Please Mr Hay, what are my poss(abilities)?': legitimation of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293-310. doi:10.1080/13573320600813481
- Hay, P. J., & Macdonald, D. (2010). Evidence for the social construction of ability in physical education. *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18. doi:10.1080/13573320903217075
- Hunter, L. (2004). Bourdieu and the social space of the PE class: reproduction of Doxa through practice. *Sport, Education and Society*, 9(2), 175-192. doi:10.1080/1357332042000175863
- Ingebrigtsen, J. E., & Aspvik, N. P. (2010). *Barns idrettsdeltagelse i Norge - Litteraturstudie av barn i idretten* (Rapport 02/2010). Retrieved from <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/handle/11250/2366431>
- Jakobsen, A. M. (2011). *Trivsel hos kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen: hvor godt trives kroppsøvlingslærerne i ungdomsskolen og hvor sannsynlig er det at de underviser i faget om fem år?* (Doktorgradsavhandling). Universitet i Tromsø, Tromsø. Retrieved from <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/2900/thesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kjønniksen, L., Fjørtoft, I., & Wold, B. (2009). Attitude to physical education and participation in organized youth sports during adolescence related to physical activity in young adulthood: A 10-year longitudinal study. *European Physical Education Review*, 15(2), 139-154. doi:10.1177/1356336x09345231
- Kjørmo, O., & Knudsen, O. (1986). *Innstillinger til kroppsøving, samt rammefaktorer for kroppsøvlingsundervisning i Oslo-skolen: en empirisk undersøkelse*. Oslo.
- Koca, C., Atencio, M., & Demirhan, G. (2009). The place and meaning of the field of PE in Turkish young people's lives: a study using Bourdieu's conceptual tools. *Sport, Education and Society*, 14(1), 55-75. doi:10.1080/13573320802615130
- Larsson, L. (2009). *Idrott - och helst lite mer idrott. Idrottslärostudenters möte med utbildningen*. (Doktorgradsavhandling). Stockholm University, Sverige.
- Larsson, L., Linnér, S., & Schenker, K. (2018). The doxa of physical education teacher education – set in stone? *European Physical Education Review*, 24(1), 114-130. doi:10.1177/1356336x16668545
- Lyngstad, I. (1990). *Elevers innstilling til kroppsøvlingsfaget i videregående skole*. (Hovedfagsoppgave i kroppsøving). Høgskolen i Levanger.
- Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22-33. doi:10.23865/jased.v3.1240

- MacPhail, A., Halbert, J., McEvilly, N., Hutchinson, C., & MacDonncha, C. (2005). The constraints on school provision of post-primary physical education in Ireland: principals' and teachers' views and experiences. *Irish Educational Studies*, 24(1), 77-91. doi:10.1080/03323310500184541
- 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).
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014a). Neither shaking nor stirring: a case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), 415-434. doi:10.1080/13573322.2012.670114
- Mordal-Moen, K., & Green, K. (2014b). Physical education teacher education in Norway: the perceptions of student teachers. *Sport, Education and Society*, 19(6), 806-823. doi:10.1080/13573322.2012.719867
- Nardi, P. M. (2018). *Doing Survey Research: A guide to quantitative methods* (4th ed.). New York: Routledge.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Regjeringen.no: Kunnskapsdepartementet. Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>.
- Nyberg, G., & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. doi:10.1080/17408989.2012.726982
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (LOV-1998-07-17-61). Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Persson, M., Espedalen, L. E., Stefansen, K., & Strandbu, Å. (2020). Opting out of youth sports: how can we understand the social processes involved? *Sport, Education and Society*, 25(7), 842-854. doi:10.1080/13573322.2019.1663811
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold : samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Seippel, Ø. (2006). Idrett i sivilsamfunnet: Nettverk, innflytelse og sosial kapital. *Institutt for samfunnsforskning, Oslo*. Publisert på www.idrottsforum.org (ISSN 1652-7224).
- Seippel, Ø. N. (2002). *Idrett og sosial integrasjon* (Rapport 2002:9). Retrieved from <https://samfunnsforskning.brage.unit.no/samfunnsforskning-xmlui/handle/11250/177631>
- Skog, O.-J. (2004). *Å forklare sosiale fenomener : en regresjonsbasert tilnærming* (2. [rev. og utvidet] utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Standal, Ø. F., & Moen, K. M. (2017). Praksis i kroppsøvlingslærer-og idrettsutdanningar: 3 utfordringar for framtidig fagutvikling. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(3).
- Standal, Ø. F., & Rugseth, G. (2015). *Inkluderende kroppsøving*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- 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. doi:10.1080/17408989.2014.892063
- Tangen, S., & Nordahl Husebye, B. (2019). Interessebasert kroppsøving. *Acta Didactica Norge*, 13(3). doi:10.5617/adno.4812
- Tjønndal, A. (2018). *Statistisk analyse i Stata*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ungdata. (2020). Ungdom og idrett i Norge. Retrieved from <https://www.ungdata.no/ungdom-og-idrett/>.
- Utdanningsdepartementet. (2003). *Forskrift til rammeplan for faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. Retrieved from <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2003-04-03-538>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for Faglærerutdanning i kroppsøving og idrettsfag*. Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175791-2rammeplan_2003_faglaererutd_kroppsovingidrettsfag.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). Karakterstatistikk for videregående skole. Retrieved from [https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO_VGOkarakterer&filtre=EierformID\(-10\)_EnhetID\(-12\)_FagID\(-12_224_315_690_803_1144_1151_1184_1232_1630_1714_1964_2003_2151_2200_2221_2265_2330_2385_2463_2619_2735_2870_2878_2900_3126_3175_3253_3484\)_KaraktertypeID\(1\)_KjoennID\(-10\)_TidID\(201506_201606_201706_201806_201906\)_UtdanningsprogramvariantID\(-10\)_VisAntallPersoner\(0\)_VisKarakterfordeling\(0\)&radsti=F](https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/karakterer-vgs/?rapportsideKode=VGO_VGOkarakterer&filtre=EierformID(-10)_EnhetID(-12)_FagID(-12_224_315_690_803_1144_1151_1184_1232_1630_1714_1964_2003_2151_2200_2221_2265_2330_2385_2463_2619_2735_2870_2878_2900_3126_3175_3253_3484)_KaraktertypeID(1)_KjoennID(-10)_TidID(201506_201606_201706_201806_201906)_UtdanningsprogramvariantID(-10)_VisAntallPersoner(0)_VisKarakterfordeling(0)&radsti=F)
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05). Retrieved from <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nno>
- Vinje, E. E. (2018). Ikke fjern ballspill og idrettsaktiviteter fra gymmen. Retrieved from <https://forskning.no/barn-og-ungdom-helse-kronikk/ikke-fjern-ballspill-og-idrettsaktiviteter-fra-gymmen/1159220>.
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu (oversatt av V.F. Andreassen)*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Wilkinson, S., Littlefair, D., & Barlow-Meade, L. (2013). What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education. *European Physical Education Review*, 19(2), 147-164.
doi:10.1177/1356336x13486049
- Wohlin, C. (2014). *Guidelines for snowballing in systematic literature studies and a replication in software engineering*. Paper presented at the Proceedings of the 18th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering, London, England, United Kingdom. <https://doi.org/10.1145/2601248.2601268>
- Østergaard, C. (2011). Bourdieu - smag, distinktion og idrætten som et socialt felt. In L. F. Thing & U. Wagner (Eds.), *Grundbog i idrætssociologi* (1.udgave, 1. oplag ed., pp. 50-66). København: Munksgaard Danmark.

Oversikt over vedlegg

- **Vedlegg 1: Spørreskjemaet.**
- **Vedlegg 2: Informasjonsskriv.**
- **Vedlegg 3: Vurdering fra NSD.**
- **Vedlegg 4: Oversikt over kontaktede studieprogram.**

Vedlegg 1: Spørreskjemaet

KROPPSØVINGSLÆRERSTUDENTEN

Side 1

Velkommen til denne spørreundersøkelsen om kroppsøvingslærerstudenten.

Undersøkelsen tar ca. 15-20 minutter å gjennomføre. Hensikten er å bli bedre kjent med kroppsøvingslærerstudenter i Norges land, og undersøke studentenes tanker og holdninger knyttet til kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen. Dataene vil bli brukt til analyse i forbindelse med et masterprosjekt i idrettsvitenskap ved NTNU.

Deltakelsen er frivillig og anonym. Du deltar ved å besvare alle spørsmålene i dette spørreskjemaet. Når du har bekreftet innsendingen har du gitt samtykke til deltakelse. Du kan trekke deg fra undersøkelsen underveis, uten at tidligere besvarte spørsmål registreres. Dersom du fullfører skjemaet og bekrefter innsending kan du ikke lenger trekke deg, da de anonyme svarene ikke kan spores tilbake til deg. Det lagres ingen IP-adresser eller andre elektroniske spor.

Lenke til premietrekning vises når skjemaet er levert.

Ta deg tid til å lese spørsmålene før du svarer.

På forhånd takk!



Sideskift

Side 2

Bakgrunn

Kjønn *

Kvinne

Mann

Annet

Studieprogram *

Velg det alternativet du studerer på nåværende tidspunkt.

- Årsstudium kroppsøving (og idrett)
- Årsstudium idrett (eventuelt friluftsliv)
- Faglærerutdanning kroppsøving og idrettsfag - Bachelor
- Faglærer/lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag - Master, 5 år
- Kroppsøving/idrett/fysisk aktivitet/friluftsliv - Master, 2 år (tidligere fullført bachelor)
- Grunnskolelærerutdanning med kroppsøving som fordypningsfag (1.-7. trinn)
- Grunnskolelærerutdanning med kroppsøving som fordypningsfag (5.-10.trinn)
- Praktisk pedagogisk utdanning (1 eller 2 årig)
- Annen utdanning innenfor kroppsøving og idrettsfag


Hvilken kroppsøvings-/idrettsrelatert utdanning har du studert tidligere? *

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Praktisk pedagogisk utdanning (1 eller 2 årig)» er valgt i spørsmålet «Studieprogram»

Hvis flere alternativer, kryss av for den mest aktuelle.

- Årsstudium kroppsøving/idrett
- Årsstudium idrett (eller friluftsliv)
- Bachelor - idrett/idrettsvitenskap
- Bachelor - bevegelsesvitenskap
- Master - idrett/idrettsvitenskap
- Master - kroppsøving/friluftsliv/fysisk aktivitet
- Annet

Studieprogram *

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annen utdanning innenfor kroppsøving og idrettsfag» er valgt i spørsmålet «Studieprogram»

Skriv inn det studieprogrammet du har studert dersom det ikke var listet opp i forrige spørsmål.

Studieprogram *



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Hvilken kroppsøvnings-/idrettsrelatert utdanning har du studert tidligere?»

Skriv inn det studieprogrammet du har studert dersom det ikke var listet opp i forrige spørsmål.

Stuedsted *


Hvor studerer du på nåværende tidspunkt?

- Høgskolen i Innlandet, Elverum
- Høgskolen i Innlandet, Hamar
- Høgskulen i Volda
- Høgskolen i Østfold, Campus Halden
- Høgskulen på Vestlandet, Bergen
- Høgskulen på Vestlandet, Sogndal
- Høgskulen på Vestlandet, Stord
- OsloMet - storbyuniversitetet, Oslo
- NLA Høgskolen, Bergen
- NLA Høgskolen, Kristiansand
- NLA Høgskolen, Oslo

- Nord Universitet, Bodø
- Nord Universitet, Levanger (eller Meråker)
- Norges idrettshøgskole, Oslo
- NTNU, Trondheim
- UiT Norges arktiske universitet
- Universitetet i Agder, Kristiansand
- Universitetet i Bergen
- Universitetet i Oslo

- Universitetet i Stavanger
- Universitetet i Sørøst-Norge, Bø
- Universitetet i Sørøst-Norge, Drammen
- Universitetet i Sørøst-Norge, Notodden
- Universitetet i Sørøst-Norge, Porsgrunn
- Universitetet i Sørøst-Norge, Ringerike
- Universitetet i Sørøst-Norge, Vestfold
- Annet

Studiested *

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Studiested»

Hvis annet, skriv inn hvor du studerer.

Hvilket studieår på nåværende studieprogram befinner du deg på? *

Dersom du allerede har fullført et studieprogram kan du krysse av for de årene du har fullført i forveien i tillegg til det året du befinner deg på nå.

Eksempel: Fullført bachelor og nå førsteåret på en videreutdanning blir 3 + 1.

- 1. år
- 2. år
- 3. år
- 4. år
- 5. år
- Fullført bachelor + 1. år
- Fullført bachelor + 2. år
- Fullført bachelor + 3. år eller mer
- Fullført master + 1. år
- Fullført master + 2. år
- Fullført master + 3. år eller mer

Hvorfor tar du en utdanning innen kroppsøving- og/eller idrettsfag? *

- Jeg ønsker å bli kroppsøvingslærer.
- Jeg ønsker å bli lærer i idrettsfag.
- Jeg ønsker å bli lærer i både kroppsøving og idrettsfag.
- Jeg ønsker ikke å bli lærer, men jeg ønsker å jobbe med idrett.
- Jeg vet ikke.

 Sideskift

Side 3

Erfaringer fra kroppsøvingsfaget og idretten

Hvilken studieretning gikk du på videregående opplæring? *

Andre studieretninger som ikke er oppført men som resulterer i generell studiekompetanse går innunder studiespesialiserende.

- Studiespesialiserende
- Idrettsfag/idrettslinje
- Yrkesfag

Hvilken karakter fikk du i kroppsøving (eller aktivitetslære dersom du gikk idrettslinje) som elev?

	1	2	3	4	5	6
Ungdomsskole *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Videregående (kroppsøving eller aktivitetslære) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvor stor grad er du enig eller uenig i følgende påstander:

Hvis det er utfordrende å skille mellom erfaringer fra ungdomsskole og videregående, kan du ta utgangspunkt i videregående (da byttes kroppsøving med aktivitetslære dersom det er tilfellet for deg).

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig
Som elev trivdes jeg godt i kroppsøvingen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøving var et av skolefagene jeg likte best aller best. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har vært fornøyd med de lærerne jeg selv har hatt i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg føler jeg har mestret kroppsøvingsfaget. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mine kroppsøvingslærere har inspirert meg til selv å bli kroppsøvingslærer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde egentlig ikke lyst til å delta i kroppsøvingstimene. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kroppsøvingen var det viktig å vise fysiske og tekniske ferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var ofte en av de svake elevene i kroppsøvingen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg var stort sett alltid med i kroppsøvingen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I kroppsøvingstimene var det ofte konkurranse. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes selv at jeg var flink i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes ikke kroppsøving var noe gøy. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Jeg synes det er stor forskjell på kroppsøvningsfaget og aktivitetslærefaget. *

Kroppsøving har ingenting med idrett å gjøre. *

Har du i løpet av livet deltatt i organisert idrett? *

Merk av for alle de idrettene du har drevet med.

Alpint

Amerikansk fotball

Badminton

Bandy

Basketball

Bordtennis

Dans

Fotball

Friidrett

Frisbee

Golf

Håndball

Innebandy

Ishockey

Kampsport

Klatring

Kombinert (langrenn og skihopping)

Kunstløp

Lacrosse

Langrenn

Motorsport

Orientering

Padeltennis

Roing/padling

Rugby

Skihopping

Skiskyting

Skøyteløp

Svømming

Sykling

Tennis

Turn

Vektløfting

Volleyball

Øvrig racketsport

Har ikke deltatt i organisert idrett

Annet

Hvis annet, hvilken organisert idrett har du deltatt i? *



Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Har du i løpet av livet deltatt i organisert idrett?»

Hvordan er din deltakelse i organisert idrett idag? *

- Jeg har aldri deltatt i organisert idrett.
- Jeg sluttet for mer enn 10 år siden.
- Jeg sluttet for mellom 5-10 år siden.
- Jeg sluttet for mellom 2-5 år siden.
- Jeg sluttet for mellom 1-2 år siden.
- Jeg sluttet for mindre enn 1 år siden.
- Jeg deltar fremdeles i organisert idrett.

Hva er det høyeste nivået du har konkurrert på i idrett? *

Her kan du gjerne ta utgangspunkt i den idretten du har drevet mest eller lengst med.

- Lokalt (individuelle idretter).
- Regionalt (individuelle idretter).
- Nasjonalt (individuelle idretter).
- Internasjonalt.
- 3. divisjon eller lavere (regionalt/lokalt for lagidrett).
- 1. eller 2. divisjon (nasjonalt/regionalt for lagidrett).
- Eliteserienivå (nasjonalt for lagidrett).
- Jeg har ikke konkurrert i idrett.

Hvordan stiller du deg til følgende?

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad'
Med utgangspunkt i den idretten du har drevet mest med, i hvor stor grad føler du at du mestrer denne idretten? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Samlet sett, i hvor stor grad føler du at du mestrer alle de idrettene du har drevet med? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
På et generelt grunnlag, i hvor stor grad føler du at du mestrer idrett? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvor stor grad er det en fordel å mestre idrett for å bli kroppsøvingslærer? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Har du trenerkurs? *

- Jeg har trenerkurs og er trener.
- Jeg har trenerkurs men er ikke trener.
- Jeg har ikke trenerkurs men er trener.
- Jeg har ikke trenerkurs men jeg har vurdert å ta det senere.
- Jeg har ikke trenerkurs og har ikke tenkt å ta det senere.

På en skala fra 1 til 7, der 1 er den laveste og 7 er den høyeste. Hvor godt liker du ...

	1	2	3	4	5	6	7
... å gå tur i nærområdet? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å gå tur i skog og mark? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å gå fjelltur/topptur (med/uten ski)? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å jogge/løpe? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å gå på skitur? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å trene på treningssenter? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å trene generelt? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... å være i fysisk aktivitet generelt? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



Sideskift

Kroppsøvlingslærerutdanning

I hvor stor grad er du enig eller uenig i følgende påstander:

Merk at det i påstandene er gjort skille mellom kroppsøving og idrettsfag.

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig
Kroppsøvlingslærerutdanning er viktig for å kunne undervise i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å undervise i kroppsøving burde en mestre mange ulike idretter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktig å være i god fysisk form når en skal bli kroppsøvlingslærer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gode idrettsferdigheter er viktigere enn pedagogiske ferdigheter for å kunne undervise i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det å mestre mange idretter gir ingen fordel når en skal undervise i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg trenger ikke utdanning for å undervise i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En kroppsøvlingslærer trenger ikke å være i god fysisk form for å undervise i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogiske ferdigheter er viktigere enn idrettsferdigheter når en skal undervise i kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
For å undervise i idrettsfag burde en mestre mange ulike idretter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Uten utdanning burde en ikke kunne bli idrettsfaglærer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Idrettsfaglæreren burde være i god fysisk form. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

For å undervise i idrettsfag er det viktigere med gode idrettsferdigheter enn gode pedagogiske ferdigheter. *

Elevvurdering i kroppsøving bør baseres på fysiske og tekniske ferdigheter. *

Det stilles andre krav til elevene i aktivitetstlære enn i kroppsøving. *

For at en elev skal få en god karakter i kroppsøving burde han/hun mestre mange idretter. *

Nedenfor er det listet opp noen egenskaper. Gi egenskapene en verdi basert på hva du anser som viktig for en kroppsøvingslærer å inneha.

Verdiskalaen går fra 1 til 7, der 1 = lite viktig, og 7 = veldig viktig.

	1	2	3	4	5	6	7
Støttende og motiverende. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fokusere på riktig gjennomføring av øvelser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gode pedagogiske egenskaper. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Klar og tydelig i undervisning. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kan demonstrere ulike idrettsøvelser. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
God til å organisere idrettsaktivitet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kreativ og nyskapende. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gode idrettsferdigheter. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Tilrettelegger for alle. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gode sosiale egenskaper. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Holder elevene i mest mulig aktivitet fremfor å bruke tid på instruksjon. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Engasjerende. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ta utgangspunkt i den egenskapen du ga høyest verdi i forrige spørsmål, den egenskapen du anser som den viktigste for en kroppsøvlingslærer å inneha, når du svarer på følgende: Dersom flere egenskaper deler den høyest gitte verdien kan du ta utgangspunkt i begge/alle.

	I svært liten grad	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I svært stor grad
I hvor stor grad føler du at du selv innehar denne/disse egenskapene? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvor stor grad føler du at utdanningen hjelper deg å tilegne eller utvikle denne/disse egenskapene? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I hvor stor grad føler du at denne/disse egenskapene er mulig å tilegne seg? *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Hvilke elementer i din utdanning opplever du at din utdanningsinstitusjon legger mest vekt på? *

Maks to alternativer.

- Praktisk læring.
- Didaktisk læring.
- Akademisk skriving.
- Pedagogisk læring.
- Studere fagstoff og teori.
- Lære og øve på idrettsaktiviteter.
- Metodisk læring og utforskning.
- Lærerpraksis/undervisningspraksis i skolen.
- Kritisk tenkning og drøfting.

Hvordan vurderer du følgende elementer som relevant for deg som skal bli kroppsøvingslærer?

Skalaen går fra 1 til 7, der 1 = lite relevant, og 7 = veldig relevant.

	1	2	3	4	5	6	7
Teoretiske fag ved utdanningsinstitusjonen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Praktiske fag ved utdanningsinstitusjonen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lærerpraksis ute i skolen (i regi av utdanningen). *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringer fra idrett. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vikartimer i skolen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringer fra kroppsøving/aktivitetslære som elev. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvor stor grad er du enig eller uenig i følgende påstander:

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig
Gjennom utdanning har jeg endret mitt syn på kroppsøving. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har utviklet mye kompetanse gjennom utdanningen som jeg vil få mye bruk for som kroppsøvingslærer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Min oppfatning av kroppsøvingslærerrollen er helt lik i dag som den var da jeg først begynte å studere. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kroppsøvingslærerutdanningen har så langt stått til de forventningene jeg hadde på forhånd. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener det burde være mer praktisk øving av idrettsaktiviteter i utdanningen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningen gjør meg ikke mer kompetent som kroppsøvingslærer, men den gir meg den nødvendige jobbqualifikasjonen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg mener det burde være mer teoretisk fokus i utdanningen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utdanningen gjør meg forberedt til å jobbe som kroppsøvingslærer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

På en skala fra 1 til 7, hvordan opplever du at dine erfaringer fra følgende arenaer/kontekster blir bekreftet når du er ute i praksis som kroppsøvlingslærerstudent?

Skalaen går fra 1 til 7, der 1 = lite, og 7 = mye.

	1	2	3	4	5	6	7	Jeg har ingen erfaring herfra.
Vikartimer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringer fra idrett. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringer fra praktiske fag ved utdanningsinstitusjonen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringer fra teoretiske fag ved utdanningsinstitusjonen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringer fra tidligere praksis. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erfaringer fra kroppsøving som elev. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

I hvor stor grad er du enig eller uenig i følgende påstander:

Påstandene er i tilknytning til praksis i regi av utdanningen - undervisningspraksis i kroppsøvlingsfaget.

	Svært uenig	Litt uenig	Verken eller	Litt enig	Svært enig
Jeg opplever at de teoretiske fagene forbereder meg godt til praksis som kroppsøvlingslærer. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Når jeg kommer ut i praksis får jeg bruk for det jeg lærer ved utdanningsinstitusjonen. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg synes det er vanskelig å koble de teoretiske elementene til praksisfeltet. *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

De praktiske fagene forbereder meg godt til praksis som kroppsøvingslærer. *

Jeg synes det er enkelt å bruke det jeg lærer ved utdanningsinstitusjonen når jeg er i praksis. *

Jeg synes det burde være mindre praksis i utdanningen. *

Jeg får god bruk for mine erfaringer fra idretten når jeg er ute i praksis. *

Jeg får godt bruk for mine erfaringer fra egen kroppsøving som elev når jeg er ute i praksis. *

Det er for lite praksis i utdanningen. *



Sideskift

Side 5

Tusen takk for ditt bidrag!

Trykk send for å levere. Lenke til premietrekning kommer på neste side.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Delta i forskningsprosjektet «Kroppsøvingslærerstudenten», og bli med i trekningen av Intersport-gavekort til en verdi av 1000 kr.



Denne informasjonen går ut til deg som en forespørsel til å delta i forskningsprosjektet om kroppsøvingslærerstudenten. Formålet med prosjektet er å belyse hvem kroppsøvingslærerstudentene er, og hvilke tanker og holdninger kroppsøvingslærerstudentene har om kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen.

I dette skrivet får du informasjon om målene for prosjektet og hva din deltakelse vil innebære.

Formål

Forskningsprosjektet er en del av en mastergradsavhandling med fokus på kroppsøvingslærerstudenter. Formålet er å bli bedre kjent med kroppsøvingslærerstudenter, og undersøke om det eksisterer noen generelle egenskaper blant de som studerer til å bli kroppsøvingslærere i Norge. Summen av egenskaper, tanker om egen utdanning og fremtidig lærerrolle skal være et utgangspunkt for å undersøke kroppsøvingslærerstudenters habitus.

Prosjektets datainnsamling vil foregå gjennom en elektronisk spørreundersøkelse. I spørreskjemaet vil det være spørsmålsformuleringer som omhandler tidligere erfaringer og opplevelser med kroppsøvingsfaget og idrettsdeltakelse. I tillegg vil det være spørsmål rettet mot tanker og holdninger til kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanningen. Spørreskjemaet er anonymisert, og datamaterialet som analyseres skal benyttes til å besvare forskningsspørsmål som angår kroppsøvingslærerens habitus. Habitus er et sosiologisk begrep utviklet av Pierre Bourdieu, hvis konsepter og begreper utgjør det teoretiske bakteppet for prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Institutt for sosiologi og statsvitenskap.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Prosjektet sikter seg inn på å samle data fra kroppsøvingslærerstudenter ved alle utdanningsinstitusjoner i Norge som tilbyr en form for kroppsøvingslærerutdanning. Dette er forskningsprosjektets eneste kriterium. Du blir kontaktet fordi du på nåværende tidspunkt går et studieløp innenfor kroppsøving eller idrettsfag. Det er først og fremst kroppsøvingslærerstudenter som får tilsendt denne informasjonen, men dersom du går et annet relevant studieprogram med mål om en dag å bli kroppsøvingslærer, er du aktuell til å delta i undersøkelsen. Ditt bidrag er nyttig for å generere et stort nok utvalg til å besvare prosjektets forskningsspørsmål.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et elektronisk spørreskjema. Spørreskjemaet er anonymt, og vil ta deg ca. 15-20 minutter å gjennomføre. Det består i all hovedsak av tre deler. I den første delen blir du bedt om å oppgi bakgrunnsopplysninger som kjønn, studiested, studieprogram, og antall år med fullførte studier. I den andre delen er spørsmålene rettet mot opplevelser og erfaringer fra idrett og kroppsøvingsfaget som elev. I den tredje delen er spørsmålene rettet mot tanker og holdninger til kroppsøvingsfaget, kroppsøvingslærerrollen og kroppsøvingslærerutdanning, samt forventninger, opplevelser og erfaringer fra eget kroppsøvingslærerprogram. Dine svar blir registrert elektronisk. Du blir ikke bedt om å oppgi sensitive personopplysninger som kan spores tilbake til deg som person.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta må du besvare spørreskjemaet og til slutt bekrefte innsendingen. Du kan du når som helst underveis i besvarelsen av spørreskjemaet trekke deg, uten at de tidligere besvarte spørsmålene blir registrert. Dersom du besvarer alle spørsmålene og bekrefter innsendingen har du gitt samtykke til deltakelse, og det vil ikke lengre være mulig å trekke seg fra prosjektet, da spørreskjemaet er anonymt og ikke kan kobles tilbake til den bestemte informanten.

Ved å besvare spørreskjemaet vil du få tilgang til en ekstern lenke – en påmeldingslenke til premietrekning. Mot prosjektets slutt blir det trukket tre heldige vinnere som mottar hvert sitt gavekort til en verdi av 1000 kr. Gavekortet kan benyttes i alle Intersportbutikker i Norge.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun prosjektets student og veileder som har tilgang til opplysningene.
- Det lagres ingen sensitive personopplysninger eller IP-adresser som kan kobles tilbake til deg som har besvart spørreskjemaet.
- Det elektroniske spørreskjemaet er utformet i Nettskjema (UiO), hvor data samles inn, og oppbevares, før det eksporteres som en datafil. Datafilen benyttes i analyseverktøyet StataMP.
- Andre personer eller institusjoner vil ikke få tilgang til datamaterialet som samles inn.
- Deltakerne/informantene vil ikke kunne gjenkjennes i masteravhandlingen.

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
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene du oppgir i spørreskjemaet er anonyme. Etter innsending av spørreskjema vil opplysninger eksporteres over til en datafil som kun vil være tilgjengelig for prosjektansvarlige. Ved prosjektslutt (6.juni) vil de lagrede opplysningene i databehandleren slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. NSDs vurdering er at prosjektet er anonymt, og i tråd med forskningsetiske retningslinjer.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, prosjektansvarlig Nils Petter Aspvik – nils.petter.aspvik@ntnu.no
- NTNU, student Henrik Sjøvold Aalberg – henrsaa@stud.ntnu.no.
- NTNU, personvernombud Thomas Helgesen - thomas.helgesen@ntnu.no.

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

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

Spørreundersøkelsen

For å delta i spørreundersøkelsen kan du benytte følgende lenke:

<https://nettskjema.no/a/185393>.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig/veileder,

Nils Petter Aspvik

Student,

Henrik Sjøvold Aalberg

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Kroppsøvingslærerstudenten

Referansenummer

527338

Registrert

21.01.2021 av Henrik Sjøvold Aalberg - henrsaa@stud.ntnu.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Nils Petter Aspvik , nils.petter.aspvik@ntnu.no, tlf: 92648033

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Henrik Sjøvold Aalberg, henrsaa@stud.ntnu.no, tlf: 95232523

Prosjektperiode

01.01.2021 - 10.06.2021

Status

05.02.2021 - Vurdert anonym

Vurdering (1)

05.02.2021 - Vurdert anonym

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 05.02.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.

HVA MÅ DU GJØRE DERSOM DU LIKEVEL SKAL BEHANDLE PERSONOPPLYSNINGER?

Dersom prosjektopplegget endres og det likevel blir aktuelt å behandle personopplysninger må du melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Vent på svar før du setter i gang med behandlingen av personopplysninger.

VI AVSLUTTER OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Siden prosjektet ikke behandler personopplysninger avslutter vi all videre oppfølging.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4: Oversikt over kontaktede studieprogram

Studieprogram	Sted
<p>Årsstudium kroppsøving/idrett</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskolen i Østfold, Halden • Universitetet i Sørøst-Norge – Campus Notodden • OsloMet – Storbyuniversitet, Oslo • Høgskolen på Vestlandet, Stord
<p>Faglærerutdanning kroppsøving og idrettsfag (Bachelor)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Notodden • Høgskolen på Vestlandet, Sogndal • Høgskulen i Volda • Høgskolen på Vestlandet, Bergen • OsloMet – storbyuniversitetet, Oslo • Høgskolen i Innlandet, Elverum • Norges idrettshøgskole, Oslo
<p>Faglærer/Lektorutdanning i kroppsøving og idrettsfag (Master, 5 år)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nord Universitet, Levanger • NTNU, Trondheim • Universitetet i Agder, Campus Kristiansand
<p>Master (2 år) kroppsøving/idrett/fysisk aktivitet/friluftsliv</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nord Universitet, Levanger • Høgskolen i Innlandet, Elverum • Høgskolen på Vestlandet, Bergen • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Bø

Grunnskolelærerutdanning med kroppsøving som fordypningsfag (1.-7.trinn)	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Notodden • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Vestfold 	
	<ul style="list-style-type: none"> • UiT Norges arktiske universitet, Tromsø 	
	<ul style="list-style-type: none"> • NLA Høgskolen, Bergen • NLA Høgskolen, Oslo 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Nord Universitetet, Levanger • Nord Universitet, Bodø 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskulen på Vestlandet, Sogndal • Høgskulen på Vestlandet, Stord • Høgskulen på Vestlandet, Bergen 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskolen i Innlandet, Hamar 	
	<ul style="list-style-type: none"> • NTNU, Trondheim 	
	<ul style="list-style-type: none"> • OsloMet – storbyuniversitetet, Oslo 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Stavanger 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Agder, Kristiansand 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskolen i Østfold, Halden 	
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskulen i Volda 	
	Grunnskolelærerutdanning med kroppsøving som fordypningsfag (5.-10.trinn).	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Notodden • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Vestfold
		<ul style="list-style-type: none"> • UiT Norges arktiske universitet, Tromsø
<ul style="list-style-type: none"> • NLA Høgskolen, Bergen • NLA Høgskolen, Oslo 		
<ul style="list-style-type: none"> • Nord Universitet, Bodø • Nord Universitet, Levanger 		
<ul style="list-style-type: none"> • Høgskolen i Innlandet, Hamar 		
<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Stavanger 		
<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Agder, Kristiansand 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskolen i Østfold, Halden
	<ul style="list-style-type: none"> • NTNU, Trondheim
	<ul style="list-style-type: none"> • OsloMet – storbyuniversitetet, Oslo
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskulen i Volda
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskulen på Vestlandet, Sogndal • Høgskulen på Vestlandet, Stord • Høgskulen på Vestlandet, Bergen
PPU – praktisk-pedagogisk utdanning (med årsstudium, bachelor eller master i kroppsøving/idrett)	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Vestfold • Universitetet i Sørøst-Norge, Campus Notodden
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskolen i Innlandet, Hamar
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskolen i Østfold, Halden
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskulen på Vestlandet, Sogndal
	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Agder, Kristiansand
	<ul style="list-style-type: none"> • NTNU, Trondheim
	<ul style="list-style-type: none"> • Universitetet i Stavanger
	<ul style="list-style-type: none"> • Høgskulen i Volda
	<ul style="list-style-type: none"> • Norges idrettshøgskole
	<ul style="list-style-type: none"> • Nord Universitet, Bodø

