

Thea Marie Pettersen

# Elevers oppfatning av muligheter og begrensninger i bevegelsesmiljø

En kvalitativ studie av elever på 5.trinn

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn

Kroppsøving

Veileder: Øyvind Bjerke

Juni 2024



Thea Marie Pettersen

# **Elevens oppfatning av muligheter og begrensninger i bevegelsesmiljø**

En kvalitativ studie av elever på 5.trinn

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 5.-10. trinn Kroppsøving  
Veileder: Øyvind Bjerke  
Juni 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden





# Sammendrag

Denne studien er et masterprosjekt som ble gjennomført våren 2024 ved lærerutdanningen ved NTNU i Trondheim. Hensikten med denne oppgaven er å hente informasjon til hvor elever på 5. trinn velger å være i aktivitet samtidig som det undersøkes hvilke muligheter og begrensninger elevene ser i ulike bevegelsesmiljø. Bakgrunnen for studien er aktivitetsnivå og at en stor andel barn og voksne ikke oppfyller folkehelseinstituttets krav til aktivitetsnivå (Hansen et al., 2023).

Oppgaven tar for seg følgende problemstilling: Hvilke muligheter og begrensninger for aktivitet ser elever på 5.trinn i ulike bevegelsesmiljø og hvilken betydning har tidligere erfaringer fra organisert idrett og interesser for valg av bevegelsesmiljø?

For å besvare problemstillingen har jeg benyttet meg av den kvalitative metoden fokusgruppe intervju. Det ble gjennomført til sammen fire intervju med fire informanter i hver gruppe. I tillegg til fokusgruppe intervju brukte jeg bildeassosiasjon som er en projektiv teknikk. Videre benyttet jeg meg av tematisk analyse av Virginia Braun og Victoria Clarke for å analysere dataene.

Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at tidligere erfaring med aktiviteter og interesser har en innflytelse på hvor elever velger å være i aktivitet. Samtidig viser resultatene at en begrensning for hvilke aktiviteter elevene ser, påvirkes ofte av venners valg.

Nøkkelord: Kroppsøving, bevegelsesmiljø, aktivitetserfaring, affordances, ecological dynamics, constraints

# Abstract

This is a master thesis that was completed in the spring 2024 at the teacher education at NTNU in Trondheim. The purpose of this was to get information to where students in fifth-grade choose to be in activity, simultaneous I wanted to inspect which possibilities and limitations the students see in different movement environment. The background for the study is activity levels and the fact that a large proportion of children and adults do not meet the activity level requirements set by the Norwegian Institute of Public Health (Hansen et al., 2023).

The research question for this task addresses: What opportunities and limitations for activity do fifth-grade students perceive in various movement environments, and what significance do previous experiences from organized sports and interests have on their choice of movement environments?

To address the research question, I used the qualitative method focus group interviews. A total of four interviews with four participants in each group. In addition to the focus group interview, I used photo elicitation, which is a projective technique. For the analysis I choose to use the thematic analysis of Virginia Braun and Victoria Clarke.

The results in this research suggest that previous experiences with activities and interest influence where students choose to engage in activity. Simultaneously, the results show that a limitation for which activity the students see is affected by their friends.

Keywords: Physical education, movement environment, activity experience, affordances, ecological dynamics, constraints

# Forord

Det å skrive denne oppgaven har bydd på både oppturer og nedturer. Oppgaven har krevd hardt arbeid noe jeg i stor grad har lagt ned. Dette semesteret har vært preget av store endringer i livet på godt og vondt, som har vært med på å prege denne oppgaven. Nå har jeg endelig kommet i mål og jeg er stolt over hva jeg har fått til.

Uten studieggjengen jeg har hatt de siste fem årene på lærerstudiet hadde det ikke vært like gøy eller enkelt å fullføre. Takk for alle gode minner, samtaler, eksamensperioder, og turer igjennom studietiden, de settes stor pris på. Jeg vil takke gjengen på kroppsøvingslesesalen dette semesteret som har bidratt med mange gode samtaler og latterinnslag imellom skrivingen. Familie og venner utenfor studiet har også vært en stor støtte og gitt meg motivasjon til å fullføre.

Videre vil jeg takke informantene som tok seg tiden til å være med på studien, uten deres deltakelse hadde det ikke blitt en oppgave.

Til slutt vil jeg takke min veileder Øyvind Bjerke for god støtte, veiledning og motivasjon.

# Innhold

Figurer .....	x
1 Innledning .....	11
1.1 Introduksjon.....	11
1.2 Problemstilling .....	12
1.2.1 Begrepsavklaring .....	12
2 Teori .....	14
2.1 Opprinnelsen av ecological dynamics .....	14
2.1.1 Selvorganisering .....	15
2.1.2 Begrensninger og muligheter i kroppsøving .....	15
2.2 Økologisk psykologi .....	18
2.2.1 Persepsjon .....	18
2.2.2 Affordances.....	18
2.3 Tidligere forskning.....	19
3 Metode .....	22
3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted .....	22
3.1.1 Forskningsdesign .....	23
3.2 Kvalitative forskningsmetoder .....	23
3.2.1 Fokusgruppeintervju.....	23
3.2.2 Bildeassosiasjoner.....	25
3.3 Datainsamling.....	25
3.3.1 Informanter .....	25
3.3.2 Intervjuguide .....	26
3.3.2.1 Bildeassosieringsdel.....	27
3.3.3 Gjennomføring av intervju.....	27
3.3.4 Transkibering .....	28
3.4 Analyse.....	29
3.4.1 Steg 1 – Bli kjent med dataene.....	30
3.4.2 Steg 2 – Kode dataene .....	30
3.4.3 Steg 3 – Utarbeide tema .....	31
3.4.4 Steg 4 – Vurdering og utvikling av tema .....	32
3.4.5 Steg 5 – Definere og navngi tema .....	32
3.4.6 Steg 6 – Ferdigstille og presentere resultat.....	33
3.5 Transparens og troverdighet.....	33
3.5.1 Etske overveielser .....	33
3.5.2 Samtykke .....	34

4	Resultater .....	35
4.1	Tidligere aktivitetserfaring påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter ....	35
4.2	Årstid og været spiller en viktig rolle for valg av bevegelsesmiljø .....	37
4.3	Venners påvirkning.....	38
4.4	Rommets utforming påvirker valg av aktivitet .....	39
5	Diskusjon.....	41
5.1	«Jeg liker å være med venner» .....	41
5.2	Tidligere aktivitetserfaring .....	43
5.3	Vær og årstid .....	45
5.4	Mindre rom med mye utstyr gir mer varierte muligheter.....	46
5.5	Hva kan lærerne gjøre?.....	48
5.6	Begrensninger med metoden og studien.....	48
6	Konklusjon.....	50
7	Avslutning .....	51
8	Referanser .....	52
9	Vedlegg .....	55

# Figurer

Figur 1. Kategoriene i constraints, inspirert av Newell (1986, s. 348).....	16
Figur 2. Tankeprosess, når koder ble satt sammen og utviklet til tema. ....	31

# 1 Innledning

## 1.1 Introduksjon

Dette er en masteroppgave i kroppsøving, med tilhørighet til grunnskolelærerutdanning 5. – 10. trinn ved institutt for lærerutdanning ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Masteroppgaven er en kvalitativ studie som har til hensikt å undersøke hvilke muligheter og begrensninger elever ser i ulike bevegelsesmiljø og om det finnes begrensninger i miljøet eller hos individet. Interessen min for denne tematikken kommer fra erfaring fra tidligere praksisperioder på lærerstudiet og arbeid som vikarlærer. Det fikk meg til å innse at vi som oftest benytter oss av gymsal i kroppsøvingstimene, noe jeg opplever som litt problematisk da de færreste av oss har tilgang på et slikt bevegelsesmiljø etter endt skolegang. Jeg ønsket derfor å undersøke hvilke muligheter elevene så i ulike bevegelsesmiljø, ikke bare gymsal og om deres erfaringer påvirket deres valg av aktiviteter. Innledningsvis vil jeg gjøre rede for formålet og relevansen med studien sett opp imot læreplanen og tidligere forskning. Deretter vil jeg vise til relevansen oppgaven har for utviklingen av kroppsøvingfaget og for meg som kommende kroppsøvingslærer.

Kroppsøving er i henhold til Læreplanen for Kunnskapsløftet (LK20) et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019) . Videre under fagets relevans og sentrale verdier står det at «Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er en målsetning at skolen og kroppsøvingslærerne legger til rette for at alle elevene skal føle på bevegelsesglede også etter endt skolegang. Bevegelsesglede handler om å ønske å være i bevegelse, men også positive holdninger til det å være i aktivitet og se verdien bevegelse og aktivitet har for en god helse (Whitehead, 2019). Nyere forskning knyttet til aktivitetsnivå viser til at bevegelsesglede er noe man burde fokusere mer på i skolen. Norges idrettshøgskole har i oppdrag fra folkehelseinstituttet kartlagt aktivitetsnivået til voksne og eldre fra 2020-2022. Rapporten Hansen et al. (2023) legger frem, viser at det kun er 3 av 10 voksne som oppfyller de nye anbefalingene for fysisk aktivitet, videre viser kartleggingen at 80% sitter stille i mer enn åtte timer hver dag.

I læreplanen står det videre at kroppsøvingfaget har som oppgave å vise elevene ulike måter å være i bevegelse på i ulike miljøer, slik at de kan ta med seg denne erfaringen videre i livet. Spesielt viktig kan det være å utnytte seg av utemiljøet. Gladwell et al. (2013) fremhever viktigheten av å være i aktivitet utendørs. Utemiljøet viser seg å være viktig for den fysiske helsen, men også for den mentale helsen. Det å kunne variere undervisningen, i form av ulike aktiviteter og hvor en velger å ha undervisningen kan være faktorer som kan være med på å styrke bevegelsesgleden, men da må det kanskje skje en endring i praksis. I en kartleggingsstudie fra Innlandet (Moen et al., 2018) ble elever på barne- og ungdomsskolen spurt hvor de oftest har kroppsøving, og de ble bedt om å angi de to mest brukte arenaene. I denne undersøkelsen oppgir 99,2 % at de oftest har kroppsøving i gymsal. Dette er også den arenaen i kroppsøving som oppgis av

elevene at de foretrekker å være i aktivitet. Hele 88,3% av elevene oppgir at de liker best å ha kroppsøving i gymsal (Moen et al., 2018).

De færreste av oss har tilgang på en gymsal etter endt skolegang. Det kan derfor være nyttig å vurdere muligheten for å presentere flere ulike bevegelsesmiljø for elevene, slik at de vil kunne se muligheter for aktiviteter i mer tilgjengelige miljøer når de er ferdig med grunnskolen. Som kommende kroppsøvingslærer ønsker jeg å kunne gi elevene de verktøyene og forutsetningene de trenger for å kunne være i aktivitet og at de føler på en bevegelsesglede etter endt skolegang. Jeg mener at denne oppgaven kan gi meg større innsyn og kunnskap om ulike bevegelsesmiljø som jeg kan ta med meg videre i egen undervisningspraksis. Jeg håper også oppgaven kan være med på å inspirere andre kroppsøvingslærere til å variere arenaen man velger å undervise kroppsøving i.

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan elever opplever handlingsrommet i ulike bevegelsesmiljø, og hvordan det påvirker hvor de velger å være i aktivitet. Jeg vil også se på om det er noen begrensinger hos eleven, oppgaven eller miljøet og om de påvirker hverandre i noen grad. Hvordan menneske og omgivelsene påvirker og samhandler med hverandre vil bli sett på i et økologisk perspektiv. Ut ifra dette har jeg formulert en problemstilling som blir presentert i neste avsnitt, problemstillingen kan være med på å gi meg noen svar knyttet til dette temaet.

## 1.2 Problemstilling

*Hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet ser elever på 5.trinn i ulike bevegelsesmiljø og hvilken betydning har tidligere erfaringer fra organisert idrett og interesser for valg av bevegelsesmiljø?*

### 1.2.1 Begrepsavklaring

I problemstillingen anvendes begrepet bevegelsesmiljø, begrepet kan forstås og tolkes ulikt, og med utgangspunkt i dette vil jeg i denne delen konkretisere og vise til hvordan begrepet brukes og blir forstått i oppgaven. I tillegg ser det ut til at det ikke er et begrep som blir anvendt særlig i annen teori. Deler en begrepet i to får en ordene bevegelse og miljø. Begrepet bevegelse kan ha flere betydninger. Her betyr det å bruke kroppen, være i aktivitet og ikke stå stille. Det å være i bevegelse kan være å gå eller løpe, danse eller gjøre ting med kroppen så den rører seg og utfører en handling (Det Norske Akademi for Språk og Litteratur, 2024). Gibson (1979) referer til miljø som de omgivelsene rundt organismer som oppfatter, forstår og handler (s.7). Miljø her handler om hvor vi gjør en aktivitet eller bevegelse, altså hvor en aktivitet skal finne sted, det kan være både inne og ute. Det kan være steder som åpen plass, fjell, skog og mark, snø/is, vann, ulike rom inne, eller gymsal. Slår en de to begrepene sammen kommer en frem til en forklaring på begrepet bevegelsesmiljø. Slik jeg bruker begrepet i denne oppgaven forstås bevegelsesmiljø som det miljøet du beveger deg i og holder deg aktiv i, både inne og ute. Når det gjelder hvordan barn forstår eller opplever ulike bevegelsesmiljø har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativmetode, nærmere bestemt fokusgruppeintervju. I følge Postholm og Jacobsen (2018) bidrar intervju til å få tak i informantenes følelser og tanker på et dypere nivå, i tillegg til at den gir mulighet for oppfølgings spørsmål. Intervjuet er et semistrukturert intervju og består av 4 informanter og en moderator. I



intervjuet er det en del med generelle spørsmål knyttet til interesser og tidligere erfaringer, og en del med en projektiv teknikk kalt bildeassosiasjon.

## 2 Teori

For å få en forståelse om hvordan individ og omgivelser påvirker hverandre vil jeg presentere en teori som belyser dette; ecological dynamics (ED). Denne teorien stammer fra økologisk psykologi (Gibson, 1979) og fra dynamisk systemteori (DST) Bernstein (1967). Videre vil jeg også presentere begrepene affordances, persepsjon, constraints og selvorganisering som finnes i det teoretiske perspektivet. Ved å benytte disse begrepene og det teoretiske perspektivet er hensikten å kunne få kunnskap om tidligere forskning, og deretter anvende teori sammen med resultatene mine i diskusjonsdelen. Jeg vil starte med å presentere opprinnelsen med DST, deretter gå videre med ED og økologisk psykologi.

### 2.1 Opprinnelsen av ecological dynamics

For å belyse problemstillingen knyttet til hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet elever ser i ulike bevegelsesmiljø, benyttes det teoretiske rammeverket ED. ED er i følge Seifert et al. (2013) en relativt ny og omfattende teori sammensatt av ideer og nøkkelprikk fra økologisk psykologi og DST.

DST ble i følge Sigmundsson og Pedersen (2000) utviklet av idéer fra Bernstein (1967), om kordinasjon og kontroll av bevegelser. I DST ser en på individet som en sammensetning av flere systemer påpeker Bjerke et al. (2021). De ulike systemene fungerer både uavhengig og avhengig av hverandre. Med systemer hos individet menes for eksempel nervesystemet, sansesystemet og muskel-skjelet systemet (Bjerke et al., 2021). Videre beskrives prosessen slik at de ulike systemene «organiserer seg og samarbeider for å skape kroppens bevegelse» (s.60) når man skal lære seg en ny bevegelse. De nye bevegelsene som utvikles er avhengige av tre sentrale constraints fra modellen til Newell (1986): individuelle faktorer, miljøfaktorer og oppgaverelaterte faktorer. Begrepet constraints er essensielt for å forstå ED, jeg vil komme tilbake til betydningen av begrepet senere i kapittelet. Disse faktorene vil være nyttig å ta høyde for når en skal planlegge undervisning for å sørge for godt læringsutbytte. Sigmundsson og Haga (2004) viser til at DST er en teori som ser på hvordan læring skjer, basert på teori om at kroppen består av flere system og at systemer er kontinuerlig i endring. De viktigste prinsippene innenfor DST er selvorganisering og constraints, som jeg kommer tilbake til. Basert på prinsipp i DST og økologisk psykologi blir det teoretiske rammeverket ED beskrevet som en ikke lineær prosess.

ED tar utgangspunkt i at individet, i denne sammenhengen eleven, gjør valg basert på miljøet og oppgaven de står ovenfor (Davids et al., 2015). I følge Brymer og Davids (2013) er teorien opptatt av å forstå endring, læring og utvikling som skjer over tid og ved øving hos individet. De viser også til at teorien ED legger stor vekt på samspillet mellom individet og miljøet og hvordan de påvirker hverandre. Jeg ønsker å utforske de valgene elevene tar når det gjelder deltakelse i ulike bevegelsesmiljø, og jeg mener at denne teorien kan være en verdifull ressurs til å støtte mine eventuelle resultater.

For å få en dypere innsikt i hvorfor individer opptrer på spesifikke måter i ulike situasjoner, er det i følge Brymer og Davids (2013) verdifullt å utforske teorien ED. ED

belyser hvordan omgivelsene våre former bevegelser og interaksjoner med andre, den tar hensyn til både det sosiale og det fysiske miljøets påvirkning. Ifølge teorien er atferden vår dynamisk og tilpasser seg de nærliggende forholdene vi befinner oss i, altså atferden vår endres i samsvar med hvor vi befinner oss. Brymer og Davids (2013) har undersøkt denne dynamikken og konkluderer med at endringer i vår oppførsel oppstår gjennom en interaksjon mellom vårt eget handlingsrom, ytre omgivelser og våre mål og intensjoner. Dette betyr at miljøet vi oppholder oss i har noe å si for hvordan vi velger å bevege oss. Vi tilpasser oss miljøet og beveger oss på den mest gunstige måten miljøet tilbyr. Yeh et al. (2016) understreker at atferd utvikler seg som et resultat av samhandling mellom flere delsystemer hos mennesker.

ED vektlegger forholdet mellom individet og miljøet, og teorien sier også noe om hvordan bevegelser kommer til uttrykk som et resultat av ulike constraints (Davids et al., 2013). Det å tilegne seg en ny ferdighet eller lære seg noe nytt vil være avhengig av hvem som skal lære og hvordan. Læring innenfor teorien ED er basert på kompetansen individet har, målet og intensjonen med oppgaven. Med utgangspunkt i ED mener Davids et al. (2015) at kroppsøving så ofte som mulig, burde foregå med skiftende miljø og oppgaver for å forberede og øve elevene på å håndtere varierende betingelser miljøet kan gi. ED handler om å mestre ulike constraints i møte med naturen og ulike bevegelsesmiljø, få et større handlingsrom og å kunne tilpasse valg ut ifra hvilke omgivelser og situasjoner man står i (Davids et al., 2015). Begrepet constraints blir utdypet senere i teorien, men i korte trekk handler det om muligheter og begrensinger som påvirker bevegelsen vi utfører. «Å kunne manipulere oppgave constraints er den vanligste og viktigste formen for å endre en elevs atferd, sett i fra et ecological dynamics perspektiv» (Brymer & Davids, 2013, s. 57). Som vil si at endring av elevens atferd i stor grad handler om at man skal kunne tilpasse bevegelser som kommer av en uforutsett handling.

### 2.1.1 Selvorganisering

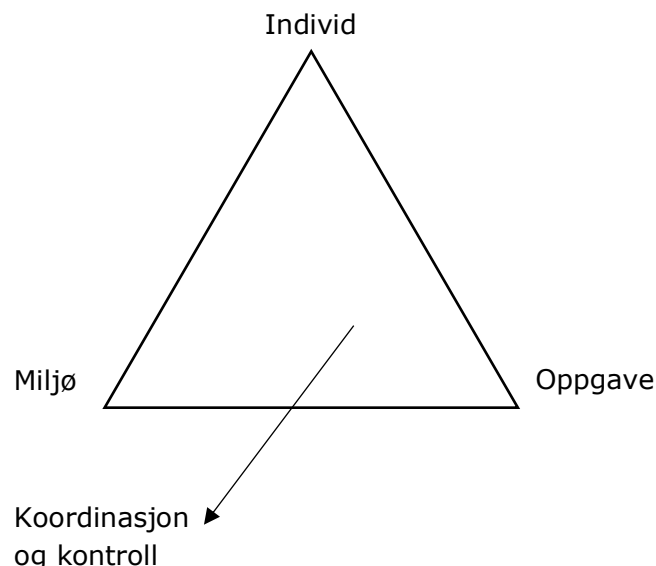
Innenfor DST er selvorganisering det viktigste prinsippet i henhold til Sigmundsson og Haga (2004). Selvorganisering vil også ha stor betydning for teorien om ED som deler mange av de samme prinsippene. Selvorganisering betyr at organiseringen av systemer skjer «uten spesifisering utenfra» Sigmundsson og Haga (2004, s. 32). Med dette menes at det ikke fins en spesifikk løsning fra hjernen om hva man skal gjøre, men at kroppen gjør bevegelser ut ifra hva man ser og sanser, ofte på impuls eller ved selvorganisering som vi bruker her. Selvorganisering handler om hvordan vi kan kontrollere kroppen og alle frihetsgradene i kroppen som blir påvirket av ytre faktorer. Det handler om hvordan vi tilpasser oss endringer i ulike situasjoner i samspill med andre i ulike miljøer. Ifølge Berg (2002) er selvorganisering avhengig av ulike constraints i kroppen og miljøet rundt oss. I likhet påpeker Sigmundsson og Haga (2004) at selvorganisering ikke er en tilfeldig prosess, men en prosess som er med på å styre utviklingen til mennesket, ved å utføre ulike bevegelser. Når et individ kontinuerlig samhandler med spesifikke regler i en oppgave, det sosiale og fysiske miljøet, vil prosessen med selvorganisering gi en stabil tilstand og en kan se at motoriske ferdigheter utvikler seg i følge Moy et al. (2020).

### 2.1.2 Begrensninger og muligheter i kroppsøving

Sentralt i denne oppgaven er begrepet constraints som ofte blir oversatt til rammefaktorer (Bjerke et al., 2021) eller rammebetingelser (Haga et al., 2022) på norsk.

Likevel har jeg valgt å benytte meg av det engelske begrepet constraints da det er mest anvendt i teorien, og det begrepet vi har benyttet igjennom studietiden. Begrepet constraints ble utviklet av Newell (1986), som definerer begrepet slik: «Constraints may be viewed as boundaries or features that limits motion of the entity under consideration» (s.347). Ser en på Sigmundsson og Pedersen (2000) sin definisjon av begrepet constraints, kan det være enklere å forstå essensen av begrepet; «Constraints kan defineres som alle forhold som er med på å redusere antall frihetsgrader (altså redusere kompleksiteten) i en bevegelse» (s.33). Begrepet ble utviklet for å forenkle den dynamiske systemteorien, ved å bruke de tre ulike kategoriene i constraints. I henhold til Newell (1986) samarbeider de tre kategoriene om individets best mulige måte å koordinere og kontrollere seg selv under enhver aktivitet, ved å begrense antall frihetsgrader i bevegelsen. Disse kategoriene er individ eller organisme constraints som Handford et al. (1997) og Newell (1986) referer til, miljø constraints og oppgave constraints.

Newell (1986) har utarbeidet en trekantet modell for å se hvordan ulike constraints virker på og med hverandre. Constraints kan ses på som grenser eller egenskaper som begrenser bevegelsen til individet. Ved å benytte constraints kan en altså redusere antall mulige måter man kan bevege seg på (Newell, 1986). Sullivan et al. (2021) tydeliggjør at de ulike kategoriene i constraints ikke opererer uavhengig, men har gjensidig samspill og påvirker hverandre. Dette betyr at de ulike kategoriene i constraints er avhengig av hverandre og vil kunne opptre samtidig. Dersom det skjer en endring i en av kategoriene kan det også påvirke de to andre. Individet blir nødt til å tilpasse seg de ulike begrensningene og mulighetene som constraints kan gi for å utføre en oppgave.



**Figur 1.** Kategoriene i constraints, inspirert av Newell (1986, s. 348).

Individuelle constraints handler om egenskapene og personlighetstrekkene til et individ og det inkluderer blant annet psykologiske, emosjonelle, kognitive og fysiske egenskaper skriver Newell (1986). De ulike egenskapene kan være med på å forme måten individet går inn i en ny oppgave på, på samme måte som følelsene våre kan være med å påvirke atferden vår. Individ constraints blir delt inn i strukturelle og funksjonelle constraints. Strukturelle constraints er egenskaper som knyttes til den fysiske formen til individet. Det handler om individets oppbygning og struktur som for eksempel vekt, høyde og kroppsbygning. Dette er egenskaper som vil være vanskelig for læreren å kunne endre på i følge Newell (1986). Videre påpeker Newell (1986) at funksjonelle constraints er relatert til hvordan vi utfører en oppgave og beskriver egenskaper som er knyttet til formålet med oppgaven. Motivasjon og selvtillit er eksempler på funksjonelle egenskaper, dette er egenskaper det vil være enklere for læreren å ha innvirkning på.

Miljø constraints handler om de miljøene vi oppholder oss i, i følge (Newell, 1986) kan miljø constraints være knyttet til både fysiske og sosiokulturelle faktorer. Det vil si at det ikke bare er snakk om det fysiske miljøet vi oppholder oss i når vi utfører en aktivitet eller bevegelse, men også de indre faktorene som kan handle om for eksempel klassemiljø eller tilhørighet i en gruppe. Fysiske faktorer er omgivelsene rundt oss, men kan også inkludere faktorer som temperatur, vær, om miljøet er kjent eller ikke og om terrenget er krevende eller ikke. Sosiokulturelle faktorer handler om det følelse av tilhørighet og spesielt kan vi se på tilhørighet i jevnaldrende grupper og forventninger som stilles til disse gruppene. Brymer og Davids (2013) skriver at for enkelte vil det å passe inn i en gruppe og bli akseptert ha en stor innflytelse på atferden deres. I følge Brymer og Davids (2013) er læreren en faktor i miljø constraints. Mer spesifikt sier de at lærerens holdning og motivasjon for å utføre en oppgave kan ha mye å si for elevenes opplevelse med en aktivitet. Det blir også lagt vekt på at man som lærer vil kunne tjene mye på å bygge gode relasjoner med elevene i en gruppe, slik at de kan bli tryggere på hverandre og kjenne på en tilhørighet i gruppen. En kan se at miljø constraints henger sammen med prinsipp fra ED. ED belyser hvordan omgivelsene er med på å forme måten vi mennesker beveger oss på og hvordan vi samhandler med andre, her blir det også tatt hensyn til sosiale og fysiske miljø, og dens påvirkning. Ifølge Davids et al. (2013) handler ED om å mestre constraints i møte med naturen og ulike bevegelsesmiljø samt kunne tilpasse valg ut ifra de omgivelsene man står i. Constraints i miljøet vil være med på å forme måten vi beveger oss på. Et eksempel kan være dersom man skal passere en stokk på tur i skogen, her tilbyr miljøet flere ulike måter en kan passere stokken på, man kan gå over, under, på siden, hoppe over eller lage en formasjon med elever i klassen slik at man kan gå over. Da kommer vi inn på elevenes individuelle forutsetninger og constraints, og hvordan strukturelle eller funksjonelle constraints kan være med på å forme måten eleven beveger seg på og passerer stokken. På denne måten er miljøets constraints med på å forme individet.

Oppgave constraints handler om hvordan individet tilpasser selve oppgaven han eller hun skal utføre formidler (Newell, 1986). Det kan være i form av å endre eller legge til regler som begrenser det romlige og tidsmessige mønstre til bevegelsen under en aktivitet i følge Handford et al. (1997). Handford et al. (1997) sier at en regel sammen med individ og miljømessige begrensninger, påvirker variasjonen av mulige bevegelsesløsninger. I håndball for eksempel så er det en regel som sier at en bare kan ta 3 skritt så lenge man har ballen, og utøveren får et mer begrenset handlingsrom grunnet denne regelen. Utøveren kan velge å enten stusse ballen i bakken og fortsette å løpe eller hen kan sentre ballen videre til en medspiller. Oppgave constraints kan også være endring av

utstyr. Hensikten med å benytte seg av oppgave constraints er for at individet skal kunne øve på ulike situasjoner som kan oppstå når bevegelsesmønsteret og handlingsrommet blir begrenset.

Et sentralt prinsipp for å kunne forstå begrepet constraints i følge Moy et al. (2020), er at individet skal kunne utvikle og tilegne seg motorisk kompetanse i et miljø som er representativt for den oppgaven som skal gjennomføres. De poengterer også at det er viktig at miljøet er tilpasset individets nåværende ferdigheter. Dette vil ha en sammenheng med begrepet persepsjon som jeg skal vise til senere i teoridelen.

## 2.2 Økologisk psykologi

Innledningsvis i kapitlet ble ED forklart som teori inspirert og satt sammen av ideer fra både DST og økologisk psykologi. I det teoretiske rammeverket økologisk psykologi ligger fokuset på koblingen mellom individet og miljøet, og viktigheten av den gjensidige relasjon mellom persepsjon og handling blir understreket av Seifert et al. (2013). Det legges vekt på informasjon individet får tilgang til, i samspill med miljøet, kan være med på å regulere individets handling, altså hvilke valg individet tar ut i fra den informasjonen miljøet gir. Gibson (1979) introduserte begrepet affordances for å tydeliggjøre handlingene som oppsto gjennom persepsjon av relevante egenskaper i miljøet. Med dette som grunnlag skal jeg nå gå nærmere inn på begrepene persepsjon og affordances.

### 2.2.1 Persepsjon

Persepsjon handler om informasjonen vi får om verden rundt oss når vi ser, føler, hører, lukter og smaker (Gibson, 1979). Persepsjon er oppfatningen vi mennesker gjør oss om omgivelsene og menneskene rundt oss ved å bruke sanseintrykkene våre. Det vil være viktig å påpeke at sansing og persepsjon er ulike prosesser, hvor vi ved sansing oppfatter noe ved å bruke sansene våre, mens persepsjon handler mer om organisering og tolkning av sanseintrykkene (Gibson, 1979). Ved å tolke sanseintrykkene våre, finner vi ut om det er noe ukjent eller noe man har erfaring med, ut ifra hva sansene våre gir oss av informasjon om. Tolkningen vil være påvirket av hva vi har av erfaring fra tidligere, det kan være både sosiokulturell bakgrunn og andre faktorer som påvirker tolkningen. I følge Gibson (1979) skjer det videre en organiseringsprosess hvor vi organiserer tolkningene for så å skape forståelse og mening i den situasjonen vi er i. Persepsjon vil da være en viktig prosess å benytte seg av når en skal forsøke å forstå hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet elever ser. Persepsjon vil være nært knyttet til begrepet affordances som tar utgangspunkt i hvordan mennesker ser muligheter i ulike landskap. For å kunne se en mulighet i ulike bevegelsesmiljø bruker mennesket persepsjon for å tolke og organisere sanseintrykk som kan gi informasjon om hva man kan gjøre i det gitte miljøet.

### 2.2.2 Affordances

Innenfor den økologiske psykologien finner en begrepet om handlingsmuligheter, affordances. Begrepet er også sentralt i det teoretiske rammeverket ED, da det belyser hvordan mennesker og miljøet påvirker hverandre gjensidig. Ifølge Gibson (1979) handler affordances om hva miljøet kan tilby, gi eller utstyre dyrene med i positiv eller

negativ forstand. Begrepet affordances var det Gibson (1979) som fant opp da han mente at det manglet en tilnærming som antydte en gjensidig avhengighet mellom både dyret og miljøet. Gibson (1979) referer til dyr når han skriver om affordances, men begrepet utvikler seg, og nå i dag benytter vi affordances også i skolen og når vi snakker om samspillet mellom miljøet og individet, ikke bare dyret.

Affordances eller muligheter som det kan oversettes til, er dynamiske og vil variere og endres ut ifra tid og kontekst (Brymer et al., 2014). Begrepet affordances brukes for å forklare muligheter for atferd som kombinerer miljøets objektive natur, sosialt og fysisk og individets subjektive natur emosjonelt, psykisk, fysisk og sosialt (Sharma-Brymer et al., 2018). I likhet med rammefaktorene constraints, benytter vi også individ og miljø her. Fjørtoft (2009) er blant de som benytter seg av begrepet for å forklare de ulike elementene et landskap tilbyr eller inviterer til. Dette vil si at man som individ ser muligheter i tilgjengelige ressurser rundt en, men at man også kan se hvilke muligheter for aktivitet et miljø kan gi. Affordances er da muligheter for handling som finnes i miljøet, og som miljøet tilbyr, forklarer Withagen et al. (2012).

Affordances vil være relatert til individets nåværende begrensinger og påvirker hvilke muligheter og alternativer som blir oppfattet og utnyttet, skriver Storli og Hagen (2010). Yeh et al. (2016) påpeker at affordances finnes overalt i et landskap hvor det er mulighet for aktivitet, men de er spesifikke for enkeltpersoner og situasjoner. Gibson (1979) påpeker også at affordances vil være relativt til individets størrelse, dersom en kort person skal hoppe opp på en benk, vil det kreve mer spenst og andre bevegelser enn om en lang person skulle utført den samme oppgaven. Dette nevner også Brymer et al. (2014) ved å si at to individ kan utføre den samme oppgaven, men vil ha ulikt utgangspunkt ut ifra individuelle constraints. Den omfattende kompleksiteten i naturlige miljøer tilbyr rikelig med muligheter for å utforske fysiske ferdigheter og fremme erfaringer med problemløsning. Dersom aktivitetene utføres som en del av en gruppe, kan de også bidra til sosiale interaksjoner påpeker Brymer et al. (2014). I ulike situasjoner vil individene tilpasse sine handlinger basert på de begrensingene de står overfor i øyeblikket. Det betyr at når ulike faktorer som fysiske egenskaper, omgivelser og oppgaven samhandler, vil individets atferd og de tilgjengelige mulighetene endre seg i tråd med disse begrensingene (Brymer et al., 2014).

## 2.3 Tidligere forskning

I den følgende delen vil jeg presentere tidligere forskning som har blitt gjort som kan knyttes til hvordan omgivelser og motorikk påvirker hverandre. Dette for å vise til relevans, men også for å vise til at det er et tema som er viktig for elevers motoriske utvikling og valg av aktiviteter. Den tidligere forskningen har bidratt til å øke forståelsen min for hvordan individet og miljøet påvirker hverandre, og dermed finner jeg det relevant å nevne noe av forskningen her.

Det fysiske miljøet har mye å si for hvordan motorikken hos barn utvikler seg. Motorikk i følge Sigmundsson og Pedersen (2000) er et samlebegrep for alt som har med bevegelse å gjøre, og presiserer at det er vanskelig å definere begrepet. I Kroppsøving vil begrepet motorisk atferd være relevant, da det handler om en type atferd som å gå, løpe, hoppe (Sigmundsson & Pedersen, 2000). Videre handler motorisk utvikling om endring i motorisk atferd over tid, dette blir ofte sett i sammenheng med alder, men kan også komme av nye ferdigheter eller forbedring av ferdigheter. Motorisk kompetanse formes gjennom kunnskap og ferdigheter individet har for å mestre det fysiske miljøet (Fjørtoft,

2009). Fjørtoft (2009) fremhever at barn og unge lærer å forholde seg til ulike miljø og landskap ved å være fysisk aktiv, delta i lek og være sosial med andre. På denne måten vil de kunne oppleve mestring i ulike situasjoner. «Slik mestring læres gjennom ferdigheter til å beherske egen kropp i forhold til omgivelsene og å vurdere egne muligheter og grenser for de utfordringene som det fysiske miljøet gir» (Fjørtoft, 2009, s. 121). Videre ser en at det fysiske miljøet spiller en stor rolle for læring av nye bevegelser, men også det å oppleve mestring av bevegelser i ulike miljø. Læring av grunnleggende bevegelser, men også spesifikke ferdigheter vil kreve mestring i ulike miljø, både inne og ute. For at elevene skal kunne utvikle og lære nye ferdigheter, viser Fjørtoft (2009) her at elevene må oppholde seg i ulike miljø som utfordrer de på ulike måter. På denne måten påvirker miljøet utvikling av individet.

Jongeneel et al. (2015) har gjennomført en studie som ser på hvordan barn designer lekeplasser. Lekeplasser er viktig for barns motoriske utvikling. Jongeneel et al. (2015) debatterer rundt tema om lekeplasser burde være standardiserte eller ikke, og hva som vil være til barnas fordel når det kommer til utvikling. De referer til Nebelong (2004) som sier at det kan være en større risiko å gjøre lekeplassene standardiserte, da barna ikke behøver å konsentrere seg i like stor grad når de gjør valg ved f.eks. forflytning. Med standardisering mener de for eksempel avstand mellom ulike hinder, lengde på tau eller avstand mellom nettene i et klatrenett, altså standardiserte mål for lekeplasser. Ved å standardisere målene vil det ikke gi barna et realistisk perspektiv på verden og andre miljøer som de vil møte på senere. Barna skulle lage sin egen hoppestein lekeplass og leke med dem. Resultatene viser at deltakerne i stor grad designer lekeplasser hvor avstanden mellom hoppesteinene varierer, i tillegg kan vi se at avstanden de ulike deltakerne har lagt er tilpasset *elevenes* evner. De konkluderer med at standardiserte lekeplasser ikke er ønsket da barna selv ikke lager de standardiserte og at det kan være med på å ødelegge for den motoriske utviklingen hos barna (Jongeneel et al., 2015). Dette viser hvorfor det er viktig at omgivelsene rundt barn og unge ikke er standardiserte, ved at det kan svekke den motoriske utviklingen og selvstendigheten hos barna. På denne måten kan vi se at individet påvirker miljøet og tilpasser det til deres ferdigheter.

Aartun et al. (2023) har valgt å se på elevens lekenhet i kroppsøving og hvordan det kan skape læring og glede. Dette med bakgrunn i at kroppsøving blir beskrevet som instrumentell og har begrenset verdien av glede i bevegelse. Undersøkelsen ble gjennomført over et semester hvor Aartun selv fungerte som en deltakende observatør i alle kroppsøvingstimer i en 10-klasse, i tillegg ble det gjennomført 17 intervjuer. Det de ser på er blant annet affordances av Gibson (1979) og hvordan muligheter for glede blir lagt til rette for i kroppsøving. Når de skriver om glede understreker Aartun et al. (2023) at følelser og opplevelser er subjektive, og dette er noe lærerne tar hensyn til. Aartun et al. (2023) fremhever at glede ikke oppstår som et resultat av elevenes refleksjoner eller diskusjoner, men heller på grunn av deres åpenhet og lekenhet i møte med mulighetene som det tilgjengelige miljøet tilbyr. Videre anbefaler de at kroppsøvingslærere bør oppmuntre til mer lekenhet og utforskning av mulighetene som finnes i ulike miljøer blant elevene, og at elevene bør få ta en større del i planleggingsprosessen.

Forventet aktivitetsnivå hos barn og voksne skal være mer enn 60 minutter hver dag, nærmere 50% av barn og 80% av voksne globalt oppfyller ikke disse kravene (Pardali et al., 2024). Pardali et al. (2024) undersøker erfaringer med fysisk aktivitet hos elever i norske og estiske skoler. De benyttet seg av fokusgruppeintervju med ulik størrelse med til sammen 38 deltakere fra barne- og ungdomskoler fra Norge og Estland. De benytter



seg av Gibson (1979) og begrepet affordances når de skal se på hvilke erfaringer elevene har med å være i fysisk aktivitet. Ved å benytte seg av Gibson (1979), ser Pardali et al. (2024) på det fysiske og det sosiale aspektet med affordances, altså de mulighetene en kan se fysisk i miljøet og de mulighetene som blir til ved sosial interaksjon med andre. De ser også at det finnes flere ulike affordances som er med på å påvirke elevenes valg av miljø å oppholde seg i, eller være i aktivitet i, blant annet årstid affordances, sosial affordances og inne eller ute affordances. Det Pardali et al. (2024) konkluderer med er at i fysiske affordances foretrekker elevene «varierte, allsidige, romslige, multifunksjonelle og naturbaserte steder, hvor bruken var avhengig av årstiden» (s.9). Videre påpeker de også at de sosiale kodene og affordances påvirker elevene og hvorvidt de ønsker å være i fysisk aktivitet på skolen. I tillegg viser de til at elev - lærer relasjonen er viktig for elevenes deltakelse og fysiske aktivitet. Her kan vi igjen se viktigheten av å ha et godt sosiokulturelt miljø som Newell (1986) referer til. Det sosiale miljøet er med på å påvirke individet til å se muligheter i miljø som føles trygge å være i.

## 3 Metode

I det følgende kapitlet skal jeg presentere og gjøre rede for metodiske valg jeg har tatt i forbindelse med denne studien. I følge Dalland (2020) vil det være nyttig å anvende ulike metoder for å få ny kunnskap til et tema eller en problemstilling. Valget av metoder vil være påvirket av oppgavens problemstilling, og dette vil bli nærmere utforsket i det påfølgende kapitlet. Jeg vil starte dette kapitlet med en kort beskrivelse av de planlagte metodiske valgene, før den faktiske gjennomføringen blir beskrevet. Først vil jeg presentere valgt tilnærming, som er en kvalitativ tilnærming. Videre vil det komme frem hvilke forskningsmetoder jeg har benyttet meg av i denne undersøkelsen, her vil jeg vise til valg og tanker bak metoden. Etterfulgt av dette vil jeg presentere utvalget og intervjuguiden. Jeg vil videre utdype den analytiske prosessen ved å presentere Braun & Clarke (2022) sin trinnvisemodell, og hvordan jeg har tatt den i bruk og forstått den i denne oppgaven. Avslutningsvis i dette kapitlet viser jeg til de etiske aspektene med dette forskningsprosjektet.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted vil være å finne i konstruktivismen, da jeg ønsker å forstå hvordan informantene opplever og tolker verden rundt seg. Det konstruktivistiske ståstedet tar utgangspunkt i at den sosiale virkeligheten er ulik den naturlige og at den sosiale virkeligheten er i stadig endring, ved at vi mennesker samhandler med hverandre (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil også være viktig å påpeke at denne tilnærmingen sier at det ikke vil være mulig å skille mellom det som studeres og den som studerer, det handler om at den som studerer er den som oppfatter, og det som studeres vil i teorien kun være gjeldene for den enkelte. Innenfor konstruktivismen finner en det fenomenologiske perspektivet som vil være relevant for denne oppgaven. Konstruktivisme er en form for fenomenologi, med utgangspunkt i at det vi studerer ikke er verden slik som den er, men slik den oppfattes av det enkelte individet, og at alle meninger, synspunkt og tanker om verden vil være sanne for den enkelte (Postholm & Jacobsen, 2018). I kvalitativ forskning blir en fenomenologisk tilnærming brukt til å utforske, beskrive og se på menneskets erfaringer. Dette gjøres for at forskeren kan få en forståelse av et fenomen igjennom menneskets sanser (Johannessen et al., 2021). Målet med en fenomenologisk tilnærming er å få frem enkelt personers opplevelser av situasjoner, forhold eller fenomen. Når man arbeider med enkelt individs oppfatninger og erfaringer vil et og samme fenomen kunne oppleves ulikt. Dette er fordi de ulike individene har ulike erfaringer og kulturer (Johannessen et al., 2021).

Min erfaring fra egen praksis er at elever ser mye av de samme mulighetene, men at det vil være ulikheter basert på interesser og tidligere erfaringer. Ut ifra egen erfaring tror jeg elevene vil synes det er lettere å se muligheter når det er apparater og utstyr tilgjengelig. Ut ifra dette har jeg valgt å implementere et fenomenologisk design hvor målet er å undersøke en spesifikk gruppe elever ved en skole. Hensikten er å se hvordan ulike læringsmiljø innenfor kroppsøving påvirker elevenes opplevelser og valg av

aktiviteter. Gruppen består av elever på 5.trinn ved en barneskole i Midt-Norge, dette blir presisert i neste kapittel.

### 3.1.1 Forskningsdesign

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av fokusgruppeintervju og bildeassosiasjon. Ved å bruke disse metodene ønsker jeg å kunne forstå hvordan informantene ser verden og da mer spesifikt hva de oppfatter av muligheter i bevegelsesmiljø. Jeg har valgt å intervjuer elever på barneskolen da jeg finner det interessant å se hvilken kunnskap de sitter på. Det vil også være relevant for meg som fremtidig kroppsøvingslærer på barne- og ungdomskolen og forstå hva elever kjenner til, og hvilket forhold de har til ulike bevegelsesmiljø. I arbeidet med en slik undersøkelse, er det mange valg som skal tas og det vil også være nødvendig å vurdere hva som skal undersøkes, hvem som skal delta og hvordan denne undersøkelsen skal gjennomføres. I forskning brukes begrepet forskningsdesign om de overveielene man skal ta, forskningsdesign er alt som kan knyttes til selve undersøkelsen (Johannessen et al., 2021). Det finnes et bredt utvalg av forskningsdesign, det som er mest relevant for denne oppgaven handler om å forstå verden gjennom mennesker, altså et fenomenologisk forskningsdesign (Johannessen et al., 2021).

## 3.2 Kvalitative forskningsmetoder

For å kunne besvare problemstillingen har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ metode i min masteroppgave. En kvalitativ studie involverer et mindre antall deltakere, men tillater en nærmere kontakt med hver enkelt deltaker (Thagaard, 2018). Dette gir meg som forsker bedre muligheter til å oppnå kunnskap og forståelse av det fenomenet studien skal undersøke. Jeg ønsket å få dybde kunnskap om hva elevene tenkte om temaet, og ved å bruke en kvalitativ metode ønsket jeg å få frem viktige poeng som kunne være med på å svare ut problemstillingen min. Innledningsvis viste jeg til at bevegelsesmiljø og preferanser i skolesammenheng ikke er forsket mye på. Det finnes flere studier knyttet til tematikken blant annet i idretten, videregående skoler og barnehage, men lite i det utvalget jeg ønsket å forske på. I en kvalitativ metode ønsker man å undersøke et fenomen, gjerne noe som er lite forsket på tidligere, da er også hensikten å få mer detaljert og utfyllende informasjon av informantene (Johannessen et al., 2021). Innenfor den kvalitative metoden finnes det flere ulike metoder en kan benytte seg av når en skal innhente data, de metodene jeg har valgt vil presenteres fortløpende i metodekapitlet.

### 3.2.1 Fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervju er en kvalitativ forskningsmetode, hvor intervjuet blir utført i en gruppesetting bestående av flere informanter og en moderator som leder diskusjonen i gruppen. Halkier (2003) beskriver fokusgruppeintervju som en forskningsmetode der data frembringes gjennom gruppeinteraksjon om et emne fastsatt av forskeren. Jeg ønsket å få tak i elevenes tanker og refleksjoner og valgte derfor intervju da jeg i større grad kunne gå mer i dybden og utforske svarene til elevene. Et poeng med fokusgruppeintervju er at informantene har mulighet til å høre og respondere på hva de andre har å

si (Tjora, 2023). Tjora 2023 skriver at en kan anta at det blir større variasjon og dybde i et gruppeintervju kontra et intervju med en informant da det kan komme nye ideer og tanker som ikke ville kommet opp med kun en informant. Med bakgrunn i dette valgte jeg derfor å gjennomføre intervju i fokusgrupper. Jeg vurderte at dette var en godt egnet metode for forskning på barn. Metoden ville gjøre det mulig for dem å bygge videre på innspill som andre medelever delte. I tillegg erfarte jeg at elevene oppfattet denne intervjusituasjonen som mindre skremmende enn om jeg hadde gjennomført individuelle samtaler.

Fokusgruppene besto av 4 informanter, dette for å kunne gå mer i dybden på hva den enkelte informanten ga av informasjon men også for å gjøre prosessen mer oversiktlig for meg som forsker. Tjora (2023) referer til Krueger (1994) som foreslår å bruke mini-fokusgrupper på 3-4 informanter, disse fungerer som spesialister på temaene som diskuteres. Elevene er da spesialister i form av at de sitter på den informasjonen jeg ønsker å finne ut av. Det er kun de som kan hjelpe meg med å besvare problemstillingen da deres erfaringer og syn på ulike bevegelsesmiljø er en stor del av oppgaven. Ønsker man å gå mer i dybden på hva den enkelte informanten tenker og mener om tema burde man benytte seg av færre informanter i en gruppe skriver Boyle og Schmierbach (2023). Videre skriver de at det er hensiktsmessig å benytte seg av større fokusgrupper dersom man ønsker en bredere forståelse av tema.

En ulempe med denne datainnsamlingsmetoden er at enkelte informanter kan bli påvirket av informanter som er mer muntlig aktive. I flere av intervjuene merket jeg meg at en informant hadde overtaket på gruppen, informantene ville gjerne svare først og hadde vanskeligheter for å slippe andre til. Dette sier også Boyle og Schmierbach (2023) om fokusgruppeintervju, enkelte informanter kan ha en mer dominerende personlighet som vil kunne påvirke gruppedynamikken både positivt og negativt. Jeg opplevde at den ujevne gruppedynamikken hadde en innvirkning på de andre i gruppen. De andre informantene i gruppen så ut til å bli litt overkjørt av de mer verbale informantene i gruppen, og unnlot å svare eller melde seg på diskusjonen med mindre jeg stilte de spørsmål direkte. Jeg opplevde også at det var informanter som meldte seg ut av intervjuet, som jeg ved flere anledninger forsøkte å få inn i intervjuet igjen. Forhold som dette kan virke negativt inn på gruppedynamikken ved at man kan få færre synspunkt og diskusjonen blir dominert av et færre antall informanter.

For hindre at dette skjer, er det nødvendig at noen styrer intervjuet. Personen som styrer fokusgruppeintervjuet kalles for en moderator (Jordhus-Lier, 2023). I denne studien var det jeg som forsker som fungerte som moderator. Min oppgave under intervjuene var å sørge for at diskusjonene og samtalene var relevant og holdt seg innenfor tema, i tillegg sørge for at alle deltok i diskusjonen. Boyle og Schmierbach (2023) skriver at det å sørge for at alle deltar i diskusjonen er en av hovedoppgavene til en moderator. Postholm og Jacobsen (2018) presiserer også at hensikten med et fokusgruppeintervju er at deltakerne skal snakke mest mulig og at moderatoren skal hjelpe de inn på det tema eller de spørsmålene man ønsker at de skal snakke om. Selv om en moderator skal guide gruppen i diskusjon er det viktig å påpeke at moderatoren skal forholde seg nøytral og ikke påvirke informantene med sine egne meninger (Boyle & Schmierbach, 2023). Jeg valgte å presisere at elevene skulle svare en og en etter hverandre for at alle skulle få mulighet til å delta. I følge Jordhus-Lier (2023) kan moderatoren benytte seg av metoden «ta runden» for å sørge for at noen ikke dominerer og at alle får deltatt.

### 3.2.2 Bildeassosiasjoner

Innenfor kvalitative undersøkelser kan man benytte seg av såkalte projektive teknikker, først og fremst for å få frem informantenes tanker og følelser, men det benyttes også for å unngå beskyttende reaksjoner. Informantene vil få en følelse av at de snakker om noe som ligger utenfor seg selv (Johannessen et al., 2021). En projektiv teknikk som jeg har benyttet meg av i mitt prosjekt er bildeassosiasjon (engelsk: «Photo elicitation») som handler om å benytte seg av bilder i forskningsintervjuet (Harper, 2002). Bildene til denne delen er lagt ved nederst i oppgaven. En observasjon jeg gjorde meg underveis i intervjuene var at entusiasmen og interessen til elevene ble større når jeg benyttet meg av bilder. Det virket som de syntes det var enklere å svare på spørsmålene når de hadde noe konkret å snakke om. Det viser seg at mennesker reagerer ulikt på representasjonene bilde, tekst og ord. De delene av hjernen som tar for seg visuell informasjon er eldre enn de delene som behandler verbal informasjon og dermed vil bilder kunne gi dypere bevissthet enn det ord vil gjøre (Harper, 2002). For barn vil det kanskje gjøre det lettere å kunne svare på spørsmål når de har noe visuelt å forholde seg til. Andre som har benyttet seg av denne metoden i samhandling med barn konkluderer med at «bruk av bilder i intervjuer med barn kan fungere som en ekstra inngangsport til barnas erfaringer» (Bjelland & Alves, 2020, s. 22). Bilde assosiasjoner anses som en fleksibel intervjumetode, der barn får økt frihet og handlingsrom til å uttrykke seg (Bjelland & Alves, 2020).

Intervjuet jeg gjennomførte var delt i flere deler, i første delen av intervjuet var hensikten å gjøre elevene komfortable med settingen og jeg stilte derfor spørsmål som jeg viste de kunne svare på. For eksempel så spurte jeg de hva de likte å gjøre på fritiden. Videre gikk jeg over til spørsmål knyttet til deres erfaring med kroppsøving og det å være i aktivitet. Dette gjorde jeg for å få en liten oversikt over hva de var kjent med fra før og om dette ville prege svarene deres i den delen med bildeassosiasjoner. Etter en del spørsmål hvor hver enkelt elev fikk svare på spørsmålene gikk vi over til delen med bildeassosiasjoner. Her presenterte jeg til sammen 9 bilder, 1 om gangen, for gruppen. Bildene er lagt ved som vedlegg i oppgaven og kan studeres nærmere der. Her var hensikten at de skulle si det første de tenkte på når de så bildet, altså hva de assosierte med bildet. Her presiserte jeg også for elevene at jeg ønsket at de skulle tenke over og fortelle meg hvilke aktiviteter man kunne utføre i de ulike bevegelsesmiljøene. Jeg valgte å avslutte intervjuet med noen avslutningsspørsmål etter bildesekvensen, hvor elevene også fikk mulighet til å stille meg spørsmål som omhandlet oppgaven.

## 3.3 Datainsamling

### 3.3.1 Informanter

I kvalitativ forskning benytter vi begrepet informant for den «personen som deler førstehåndskunnskap med en forsker» i følge Johannessen et al. (2021, s. 57). Informantene som deltar i denne undersøkelsen er tidligere praksiselever av meg, informantene går på den samme skolen og på det samme trinnet. Informantene går i 5.klasse og er 10-11 år, alle informantene deltar i kroppsøvingsundervisning på ukentlig basis. Valget av disse informantene ble tatt på bakgrunn av min interesse for denne gruppens forståelse for temaet. Min interesse for denne gruppen kommer av at det er

den gruppen jeg ønsker å jobbe med senere, jeg synes elever på barneskolen ofte har mange sprø og morsomme påfunn i tillegg til at de er ivrige når det kommer til å lære og prøve nye ting. Det er også den laveste aldersgruppen jeg kommer til å jobbe med og jeg ser for meg at dersom en kan vise til varierte miljø og aktiviteter i tidlig alder er det også noe denne gruppen kan ta med seg senere i livet.

Blant informantene var det 5 gutter og 11 jenter som deltok i studien. Alle informantene har erfaring med å være i fysisk aktivitet og deltar aktivt i en form for idrett eller fritidsaktivitet som krever fysisk aktivitet og bevegelse. Det er likevel en del av gruppen som gir uttrykk for at de ikke driver med særlig mye fysisk aktivitet utenom det som blir lagt opp til på skolen, de har andre interesser som gaming, sang og musikal. Utover dette er det lite som skiller informantene, her er det stort sett interesse og eventuelt aktivitetsnivå som skiller informantene. Denne utvelgelsesstrategien kan være relevant for fokusgrupper da man ønsker at informantene lett skal kommunisere med hverandre (Johannessen et al., 2021). I et homogent utvalg skal det være lite variasjon mellom informantene, i dette tilfellet vil kjønn og aktivitetsnivå variere mellom de ulike informantene, i tillegg vil informantene også ha variasjon når det kommer til erfaring med fysisk aktivitet. Ellers er informantene tilnærmet lik i alder og har deltatt i lik kroppsøvningsundervisning, som vil si at de har tilnærmet likt utgangspunkt.

I startfasen og rekrutteringsprosessen av prosjektet valgte jeg å benytte meg av en av lærerne på trinnet. Læreren informerte alle elevene om prosjektet og var behjelpelig med utsending av informasjonsskriv til elevene og deres foresatte, som viste interesse for å delta i undersøkelsen. Alle informantene gikk under kategorien barn og det var derfor en del etiske retningslinjer som måtte følges for å kunne bruke de i forskning, deriblant samtykke av foresatte, dette kommer jeg tilbake til i kapittelet om etiske overveielser.

### 3.3.2 Intervjuguide

Intervjuguiden ble utarbeidet i sammenheng med problemstillingen: *«Hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet ser elever på 5.trinn i ulike bevegelsesmiljø og hvilken betydning har tidligere erfaringer fra organisert idrett og interesser for valg av bevegelsesmiljø?»* Spørsmålene i intervjuguiden ble også laget på bakgrunn av at jeg ønsket å få innsikt i hva informantene hadde av kunnskap, men også ved å lese relevant litteratur knyttet til tema. Ut ifra problemstillingen lagde jeg spørsmål til tema som jeg tenkte kunne gi meg interessante svar fra informantene og være med på å svare på problemstillingen. Spørsmålene skulle være knyttet til hvilke interesser og erfaringer informantene hadde, men også knyttet til ulike bevegelsesmiljø for å kunne kartlegge kunnskapen deres.

Intervjuet er et semistrukturert intervju hvor intervjuguiden og nøkkelspørsmål er laget i forkant av intervjuet, i semistrukturerte intervju kan en også omformulere spørsmål underveis slik at de passer bedre inn i de ulike intervjuene (Kvernmo, 2005). Et semistrukturert intervju kjennetegnes som en friere og mer naturlig måte å føre ett intervju på, og ofte kan en oppleve at nye temaer blir tatt opp av informantene og forskeren står mer fritt til å legge eller endre på spørsmål underveis i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskeren vil kunne stille ulike spørsmål til det som blir sagt for å få en forståelse for tanker og ideer som dukker opp hos informantene. I denne intervjuguiden er det i tillegg til nøkkelspørsmål også lagt til rette for inngående spørsmål. Inngående spørsmål viser til at forskeren ønsker et mer detaljert svar fra

informantene og at de gjerne må utdype det de har snakket om eller fylle inn dersom det er noen hull som forskeren ønsker å få besvart (Postholm & Jacobsen, 2018). I dette tilfellet har jeg benyttet meg av spørsmål som «hvorfor liker dere dette?», «hva gjorde den spesiell?», «hvorfor trives dere bedre i disse omgivelsene framfor andre?». Dette for å få informantene til å utdype svarene deres mer. En kan se i intervjuguiden at det er lagt ved flere slike inngående spørsmål, dette for å hjelpe meg som forsker å huske på å stille disse spørsmålene. Ofte kommer disse spørsmålene også av seg selv når en føler en trenger mer informasjon. Selv om semistrukturert intervju er et mer friere form for intervju må en også etterstrebe og stille de samme spørsmålene slik at en kan sammenligne svarene i analysen.

I avslutningen av intervjuet, valgte jeg å legge til to spørsmål som skulle være med på å oppsummere og avslutte intervjuet på en god måte. «Er det noe dere vil legge til eller endre på fra det vi har snakket om? Har dere noen spørsmål?» slike avslutningsspørsmål benyttes for at informantene skal sitte igjen med en positiv opplevelse av intervjuet (Kvernmo, 2005). Når en intervjuer barn og unge velger enkelte å belønne informantene for deres deltakelse (Kvernmo, 2005). I mitt tilfelle ble ikke dette gjort, men jeg sørget for å fortelle informantene at det de hadde kommet med av tanker og refleksjoner var til stor hjelp for min oppgave og at jeg var veldig takknemlig for at de ønsket å være med i studien. Flere av informantene i denne studien utrykte at de var tilfredse med å bli tatt ut av den ordinære undervisningen for å være med på min undersøkelse, som en form for belønning.

### **3.3.2.1 Bildeassosieringsdel**

I intervjuet er det et segment hvor jeg som moderator viser elevene 9 bilder av ulike miljø som oppfordrer til være i aktivitet, det er bilder fra ulike gymsaler, men også utemiljøer som skog, skatepark og fotballbane. Fire av bildene viser bevegelsesmiljøer hvor man kan være i aktivitet inne og fem bilder viser ulike bevegelsesmiljøer en kan være i aktivitet i ute. To av bildene viser en gymsal som har mye tilgjengelig utstyr, både benker, tjukkaser og tau er tilgjengelig og et annet bilde viser en gymsal som har håndballmål, basketballkurv og opptegnede streker på bakken. Jeg viser også bilde av en ballett/danse sal uten noe utstyr. Av ute miljø er det bilde av en skatepark med flere elementer i bakgrunnen, en klatrepark, et stupetårn ved en badeplass, en skog med gapahuk og tette trær og til slutt er det et bilde av en tuftepark med mange elementer. Bildene kan også ses i vedlegg. Etter hvert som informantene blir vist et nytt miljø skal de fortelle hva det første de tenker på er og assosier de ulike bildene med. Videre blir de også spurt om hva man kan gjøre på de ulike arenaene i form av aktivitet og bevegelse. I dette segmentet oppleves elevene som mer engasjerte og de responderer svært godt på bildene.

### **3.3.3 Gjennomføring av intervju**

Hensikt med å gjennomføre intervju er å få dybde i hva elevene tenker og få frem viktig poeng, jeg mener også at det er en god måte å få svar på problemstillingen på. Jeg valgte å benytte meg av nettstedet Nettskjema og appen «Diktafon» som er knyttet til nettstedet, i arbeidet med innsamling av data (Nettskjema, u.å.). Diktafon appen brukte jeg til å ta lydopptak av intervjuene. I etterkant av intervjuene ble lydopptaket lagret i Nettskjema hvor det ble laget en automatisk transkribering av lydopptakene.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført fysisk på et grupperom, med fire informanter i hver gruppe. Det ble gjennomført fire intervjuer med til sammen seksten informanter og intervjuene varte i gjennomsnitt i 45 minutter. I forkant av intervjuene gikk jeg igjennom samtykkeerklæringene sammen med elevene og presiserte at intervjuet var frivillig å delta på og at de kunne velge å trekke seg dersom de ønsket dette. Intervjuene ble gjennomført med lydopptak, noe informantene også var informert om i forkant av intervjuet. Jeg opplevde det som en stor fordel å benytte meg av lydopptak, slik at jeg fikk mulighet til å være mer til stede i intervjuet. I tillegg viste det seg også å være nyttig med lydopptak under arbeidet med transkribering, slik at jeg kunne stoppe opptaket og spole frem og tilbake.

Jeg hadde et ønske om å gjøre informantene komfortable med settingen og skape et trygt miljø rundt intervjuene, ved å starte med lette og uformelle spørsmål og prat. Å starte et intervju med en oppvarmingssamtale skriver Postholm og Jacobsen (2018) vil være gunstig for fortsettelsen av intervjuet og informantenes trygghet. Ikke alle intervjuene opplevdes for meg som suksessfulle. I det første intervjuet var det vanskelig å nå informantene og jeg opplevde at de mistet konsentrasjon utover i intervjuet. Dette kan skyldes min manglende relasjon med informantene eller at jeg som forsker ikke var godt nok forberedt til det første intervjuet. En av informantene i denne gruppen framstod som mer dominerende ovenfor de andre i gruppen, dette kan også forklare hvorfor de andre på gruppen mistet fokus og valgte å gjenta det denne informanten sa.

Basert på det første intervjuet ble det gjort noen endringer, i form av hvordan jeg styrte intervjuet og satte rammer for hvordan jeg ville at det skulle være. Det ga meg erfaring og noen retningslinjer for hvordan jeg ønsket å gjennomføre de neste intervjuene. I de påfølgende intervjuene valgte jeg i innledningen å presisere at dette intervjuet var viktig for min masteroppgave, og at jeg ville satt veldig stor pris på om alle svarte etter beste evne innenfor de temaene og spørsmålene som dukket opp. Som moderator var jeg også blitt litt tryggere i rollen og bedre kjent med intervjuguiden som gjorde det lettere å styre informantene på rett spor (Postholm & Jacobsen, 2018). Informantenes interesser og erfaringer med tematikken kom frem under disse spørsmålene uavhengig av hvordan intervjuet gikk. Videre merket jeg meg at det var vanskelig å få lange svar fra informantene, selv om jeg stilte oppfølgingsspørsmål.

### 3.3.4 Transkribering

Transkribering av gruppeintervju kan være omfattende, og siden dette var fokusgruppeintervju med 4 informanter i hver av de 4 gruppene, var det litt krevende å holde styr på hvem som sa hva. Jeg erfarte endel avvik i kvaliteten på den automatiske transkriberingen da informantene til tider snakket i munnen på hverandre og kun en stemme ble registrert i transkriberingen. For å kunne opprettholde transparensen og troverdigheten i studien leste jeg derfor over den automatiske transkriberingen og fylte inn der hvor den ikke hadde oppfattet eller utelatt at noen snakket (Grenness, 2020). Jeg har derfor også benyttet meg av selve lydopptaket når jeg har arbeidet med å gjøre datamaterialet om til tekst. Den automatiske transkriberingen som nettskjema gjorde, viste seg å ikke være spesielt god på dialekt. Alle informantene inkludert meg som moderator i dette prosjektet har dialekt. Det var nyttig å få intervjuene automatisk transkribert fra lydfilen, men i ettkant ble jeg nødt til å transkribere store deler av intervjuene manuelt, da dialektord ble oppfattet feil. Her er et eksempel på en setning nettskjema har transkribert, som jeg i etterkant har transkribert selv. «I Jomsøbruk, da



vi gikk i ferd, fikk vi ofte gå opp til skjønnnet til å leke der», skal egentlig være «Fordi gjemsel brukte vi ofte å gjøre når vi gikk i fjerde, da fikk vi ofte gå opp til sjuende trinn og leke det der».

Når en skal transkribere er det en del valg som skal tas i forhold til hva som skal transkriberes. Jeg har valgt å ikke transkribere uttrykk, pauser, nøling, usikkerhet og andre følelser informantene uttrykker, men i dette tilfellet mener jeg at det ikke var nødvendig for oppgavens formål. Grenness (2020) peker på at man som forsker skal vurdere undersøkelsens relevans ut fra hvor detaljert en transkripsjon skal være. Ettersom undersøkelsen søker etter kunnskap og erfaringer i større grad enn hvordan informantene uttrykker seg og opplever spørsmålene, valgte jeg å utelukke dette. Et annet aspekt for hvorfor jeg valgte å ikke transkribere uttrykksformer var at transkriberingsarbeidet hadde blitt mye mer omfattende dersom en skulle gjort dette, og det materialet man til slutt hadde sittet igjen med hadde blitt veldig stort. Datamaterialet var i utgangspunktet veldig stort og jeg ønsket å fokusere mer på hva informantene svarte framfor hvordan de svarte. Selv om jeg ikke ønsket å transkribere uttrykk, la jeg merke til at elevene ble mer engasjerte i delen med bildeassosiasjoner og det virket som om de synes det var lettere å forholde seg til et slikt format.

Etter automatisk transkribering var dette omfanget av de fire intervjuene:

1. Intervjuet var på 40 sider og 4690 ord
2. Intervju var på 35 sider og 7287 ord
3. Intervju var på 30 sider og 5567 ord
4. Intervju var på 41 sider og 6148 ord

En kan se at det var mer innhold i form av ord i de tre siste intervjuene. Her var informantene mer villig og interessert i å dele tanker og ideer og jeg som forsker var blitt tryggere i min rolle. I det første intervjuet ble det en del forstyrrelser og gruppen tullet mer enn de tre siste gruppene. De svarer i mindre grad på spørsmålene og en merker at det er en person som dominerer og fører gruppen med seg i tullet. Eks. så synger informant Oline en del igjennom hele intervjuet «jeg gråter som en elg», «i et rosa helikopter» eller «Knudsen og Ludviksen» og roper ut ord som «TA DEG SAMMEN». Jeg valgte i førsteomgang å la disse digresjonene være med i transkriberingen. Ettersom dette ikke var relevant informasjon for analysen valgte jeg i den andre gjennomgangen av intervjuene å utelatte setninger og digresjoner som ikke var knyttet til tema eller spørsmålene som ble stilt. Etter at dette arbeidet var utført var det lettere å se essensen av intervjuet og trekke ut informasjon jeg kunne bruke i analysen.

### 3.4 Analyse

For å utforske problemstillingen «*Hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet ser elever på 5.trinn i ulike bevegelsesmiljø og hvilken betydning har tidligere erfaringer fra organisert idrett og interesser for valg av bevegelsesmiljø?*», benytter jeg en kvalitativ analyse. For å håndtere datamaterialet har jeg valgt å inspirere meg av Braun & Clarkes (2022) tematiske analysemetode. Tematisk analyse ses på som et paraplybegrep for analyse og en kan finne flere typer tematisk analyse dersom en går mer inn på metoden. Den typen som ligger nærmest min metode er refleksiv tematisk analyse som handler om å kunne stille spørsmål til dataene. Jeg har valgt å se på den overordnede analysen, men kunne valgt en annen metode for å få andre nyanser i metoden. Clarke og Braun

(2017) skriver at tematisk analyse ofte blir benyttet i kvalitativ forskning for å kunne identifisere og analysere mønster og tema knyttet til de kvalitative dataene. Temaene i denne analysen utarbeidet jeg gjennom koder fra datasettet, og utsagn som var relevante for problemstillingen. Kodene fungerte som grunnmuren til temaene, og hensikten med å bruke en tematisk analyse var å identifisere og tolke hva som lå bak dataene (Clarke & Braun, 2017).

Jeg valgte å benytte meg av denne metoden da den fremstår som fleksibel i form av at man kan arbeide fritt med datamaterialet ved å lage koder og tema litt underveis i prosessen. Braun & Clarke (2022) påpeker at den tematiske analysen fungerer mer som en guide enn et regelverk, noe som understreker aspektet med fleksibilitet. De understreker også at de velger å kalle de seks ulike stegene for faser framfor trinn, som gir en indikasjon på at noe skal gå oppover, med faser mener de at det er mer flytende og man kan gjerne se tilbake på å endre arbeid i tidligere faser (Braun & Clarke, 2022). De understreker også at dette er en ikke-lineær prosess hvor man skal kunne gå frem og tilbake underveis. I de tre første fasene gikk det analytiske arbeidet ut på å finne ulike temaer til datasettet og arbeide med å utvikle og vurdere disse temaene videre. Her benyttet jeg meg av fleksibiliteten som metoden tilbyr da fasene kan gå litt over i hverandre.

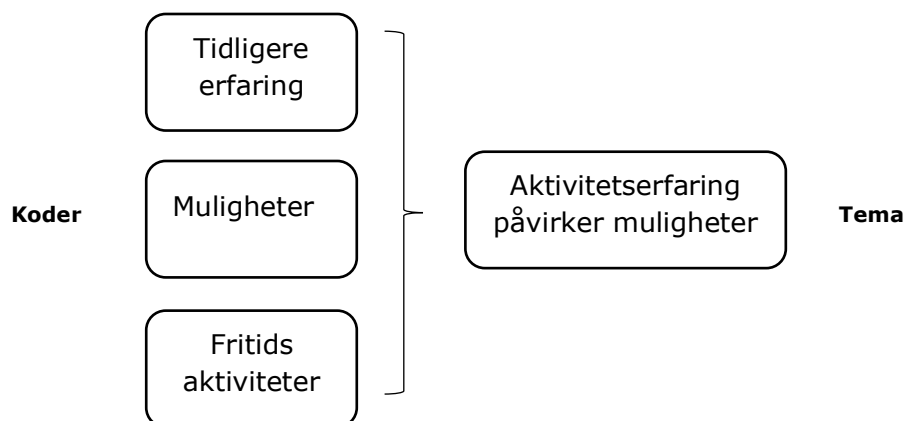
#### 3.4.1 Steg 1 – Bli kjent med dataene

Første fase går ut på å bli kjent med datasettet, og fungerer som en forberedelse til analysen skriver Johannessen et al. (2020), dette har jeg gjort ved å lese, høre igjennom og transkribere intervjuene. Dette var en omfattende men viktig prosess som gjorde at jeg fikk mer oversikt over dataene. I tillegg fikk jeg notert noen interessante punkter, som Braun og Clarke (2022) nevner er en del av den første fasen. Datamaterialet til studien er omfattende. Jeg valgte derfor å høre igjennom hvert enkelt intervju og legge til eller endre på ord og setninger som ikke stemte med det informantene hadde sagt. På denne måten fikk jeg større forståelse for hva det var jeg kunne arbeide med videre. Braun og Clarke (2022) skriver også at det å transkribere og se igjennom dataene for å bli kjent med de er en del av den første fasen. Jeg noterte meg at en av informantene sier at «det er flere muligheter ute og at man kan gjøre det samme inne og ute». Informantene nevner i størst grad organisert idrett når jeg spør de hvilke aktiviteter en kan gjøre i de ulike bevegelsesmiljøene. Ball virker å prege mye av den undervisningen elevene driver med i kroppsøving og informantene nevner i større grad aktiviteter hvor ball har en sentral rolle. Informantenes interesser og valg av fritidsaktiviteter ser også ut til å prege mye av de svarene de gir, 11 av 16 informanter oppgir at de driver med fotball på fritiden.

#### 3.4.2 Steg 2 – Kode dataene

Fase to går ut på å kode de dataene som er interessante og relevante for problemstillingen, med koding menes å lage små meningsfulle beskrivelser som passer til dataene (Braun & Clarke, 2022). Jeg har jobbet systematisk med de dataene som utmerket seg i første fase samtidig som jeg har utviklet koder til det jeg finner relevant for oppgaven. Med systematisk menes det at jeg har gått igjennom et og et intervju kronologisk og sett på funnene fra første fase. Jeg har utarbeidet koder av ulik størrelse, alt fra et ord til setninger som beskriver dataene. Dalland og Andersson-Bakken (2021)

skriver at koding er en måte en kan analysere kvalitative data på, og at vi i den prosessen deler opp informasjon vi har hentet og man kan begynne å danne tema. Videre skriver Dalland og Andersson-Bakken (2021) at en kode ofte er en kort setning som fungerer som en beskrivelse av den teksten og de dataene man arbeider med. De skriver også om koding og at det er «en kobling mellom dataene og det vi mener dataene betyr» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 268). I denne fasen leste jeg over intervjuene flere ganger i fysisk form hvor jeg markerte setninger og ord i dataene og kommenterte i marginen. Eksempel til kommentar i marginen var «Fotball er en aktivitet som går igjen», «Informantene sier ofte aktiviteter som de selv driver med på fritiden når jeg spør om hvilke muligheter de ser i bildene av ulike bevegelsesmiljø», «vanskelig å skille mellom skole og fritid når det kommer til aktiviteter» eller «virker ikke som de ser muligheter for å ha kroppsøving andre steder enn i gymsal og fotballbanen». Koding av dataene handlet egentlig om å se hva informantene mente med det de sa og lage korte stikkord slik at det skulle være lettere å danne mer overordnede temaer. Videre skrev jeg ned alle markerte sitater inn i et Excel-ark for å få bedre oversikt over dataene og kodene. Elevene viste i stor grad til tidligere erfaring med idrett og aktivitet, på bakgrunn av dette var *erfaring* en kode som ble brukt hyppig. Når informantene oppga hvilke muligheter de så i ulike bevegelsesmiljø nevnte de ofte muligheter som hadde en sammenheng med deres tidligere erfaring å gjøre.



**Figur 2.** Tankeprosess, når koder ble satt sammen og utviklet til tema.

### 3.4.3 Steg 3 – Utarbeide tema

Etter å ha arbeidet med å utvikle og organisere koder, nådde jeg steg tre i prosessen. På dette stadiet sorterte jeg kodene som samsvarte med hverandre og lagde passende temaer som enten indirekte eller direkte reflekterte betydningen knyttet til kodene. I Figur 2 viser jeg et eksempel på hvordan jeg utarbeidet et tema. Eggebo (2019) har utarbeidet en forenklet norsk versjon av den tematiske analysen til Braun & Clarke, hun skriver at dette trinnet handler om å finne mer overordnede temaer i kodene. Dette var en aktiv prosess hvor det skjedde mye med dataene og temaene ble utviklet med tanke på å kunne svare på problemstillingen. I følge Braun og Clarke (2022) vil forskerens kompetanse og interesse for tema spille en rolle i denne prosessen, noe jeg merket var relevant for meg. I motsetning til koder som ser på spesifikke meninger, beskriver temaene en bredere forståelse for de meningene som dukker opp i dataene. Her har jeg sett mer på hva som ligger bak kodene og dataene, hva er det egentlig de sier og laget tema ut fra dette (Braun & Clarke, 2022). Det oppstår også noen nye koder i denne

delen da jeg gjennomgår dataene, enkelte data passer også inn i flere koder og temaer, og prosessen oppleves som litt flytende.

#### 3.4.4 Steg 4 – Vurdering og utvikling av tema

I den fjerde fasen er utvikling og vurdering av temaene hovedfokus. Denne vurderingen gjorde jeg også i den forrige prosessen litt fortløpende, men nå tok jeg mer tid til å se over og konkretisere temaene i større grad, samt legge sammen tema som kunne stå for det samme. Jeg valgte å fjerne tema som ikke opplevdes som relevant for studien og problemstillingen, noe Braun og Clarke (2022) også presiserer er en del av dette steget. Prosessen handler om å kunne gi slipp på enkelte temaer, dele enkelte tema inn i flere mindre tema, men også legge sammen tema som henger sammen (Braun & Clarke, 2022). I tillegg til å se om det er sammenheng mellom de ulike temaene, ser jeg også på om jeg kan trekke paralleller til teorien og allerede eksisterende kunnskap. Ut ifra de temaene jeg sitter med her ser jeg at jeg vil kunne anvende teori til de ulike temaene og at de kan være med på å besvare problemstillingen.

#### 3.4.5 Steg 5 – Definere og navngi tema

Femte fase handler om å fordele, definere og navngi temaer (Braun & Clarke, 2022). Denne prosessen oppleves som flytende og noen av temaene fikk navn tidligere i analysen. Likevel jobber jeg med å omformulere navn på temaene slik at de gir mening for problemstillingen, men også at de samsvarer med det dataene forteller. Det første temaet *Tidligere aktivitetserfaring påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter*, het tidligere i prosessen *Interesser og aktiviteter påvirker valg informantene tar i skolen*. I tillegg var det et tema som hadde navnet *Holdninger, opplevelser og minner til kroppsøvningsfaget*, som viste seg å passe godt inn under det nye temaet *Tidligere aktivitetserfaring påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter* og det gamle ble dermed fjernet. Holdninger, opplevelser og minner mener jeg passer inn under begrepet *aktivitetserfaringer*, da de begrepene handler mye om hvilke erfaringer man har. Dette legger jeg også til i sammendraget til tema. Denne fasen handler om å finpusse temaene slik at de gir mening og viser til at de har relevans for datasettet. Det vil dermed gi en bedre oversikt over temaene sett opp imot problemstillingen. Jeg har valgt å skrive små sammendrag av temaene, for å få en bedre forståelse for hva temaet går ut på- Braun og Clarke (2022) ser på dette som en fordel. Her er et utdragene til et av temaene.

**«Tidligere aktivitetserfaring påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter.** *Datasettet bærer stort preg av hvilke erfaringer informantene har fra tidligere, sammen med familie, venner, skolegang eller idrett. Temaet skal se nærmere på om den tidligere erfaringen har noen påvirkning på hvilke valg informantene tar og hvilke muligheter de ser i de ulike bevegelsesmiljøene. Å kunne se muligheter er en sentral del av problemstillingen, og det vil passe godt inn å se erfaring i sammenheng med muligheter. Holdninger, opplevelser, og minner knyttet til bevegelse og ulike miljø vil også være sentralt i dette tema.»*

### 3.4.6 Steg 6 – Ferdigstille og presentere resultat

Den siste fasen handler om å kunne skrive sammen det man har funnet. Denne delen har jeg valgt å utdype mer om i en egen resultatdel. Det jeg har gjort i denne fasen er å skrive ferdig om de ulike temaene og vise til sitater som støtter opp under de temaene jeg har funnet. I følge Braun og Clarke (2022) skal man i denne fasen forsøke å binde sammen temaene og vise leseren en sammenhengende og overbevisende historie om datasettet som tar for seg problemstillingen. Analysen min endte opp med 4 hovedtema: (1) Tidligere aktivitetserfaringer påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter. (2) Årstid og været spiller en viktig rolle for valg av bevegelsesmiljø. (3) Venners påvirkning. (4) Rommets utforming påvirker valg av aktivitet. Resultatene presenteres i det påfølgende kapittelet, og vil vise til sitater fra datasettet. Sitatene blir presentert med fiktive navn slik at anonymiteten til informantene blir overholdt.

## 3.5 Transparens og troverdighet

I kvalitativ forskning benytter vi begrepet transparens for å vise til studiens kvalitet. For å sikre transparens og troverdighet i oppgaven, har jeg forsøkt å beskrive prosessen så nøyaktig som mulig. I dette kapittelet har jeg vist til hvordan jeg samlet inn dataene, hvilke metoder jeg brukte og hvordan jeg har håndtert dataene i etterkant. Alle valg jeg har tatt i forkant, underveis og i etterkant av datainnsamlingen er beskrevet slik at andre også kan gjennomføre analyser eller gjenta eksperimentet for å styrke forskningens troverdighet, dette påpeker Tjora (2023) er et viktig aspekt. Transparens handler om hvordan man formidler de valgene som tas, slik at leseren kan få et godt innblikk i forskningen og kan ta stilling til kvaliteten på forskningen (Tjora, 2023). Gjennom å beskrive analyseprosessen er det forsøkt å vise transparens. For å øke studiens transparens har jeg også valgt å inkludere sitater fra informantene i resultatdelen for å vise til tolkningen av dataene.

### 3.5.1 Ethiske overveielser

Ethiske prinsipper burde tas hensyn til i forkant av forskningen, underveis i forskningsprosessen i intervju og i tekst, men også i etterkant av forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). I denne studien forsket jeg på barns opplevelse av handlingsrom i ulike læringsmiljø, som vil si at jeg som forsker måtte ta noen ekstra forhåndsregler når det kom til forskningsetikken. De nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) har utformet en rekke retningslinjer når det kommer til forskningsetikk innenfor samfunnsvitenskap og humaniora som jeg har benyttet meg av i store deler av min forskning (NESH, 2021). Et av punktene omhandler informantene i forskningen, og om beskyttelse av barn står det at som hovedregel skal forskeren alltid få tillatelse fra foresatte og fra barnet selv når de skal delta i en studie (NESH, 2021). Videre vektlegges det at barnet selv kan velge om det ønsker å delta eller ikke, uavhengig om foreldrene har gitt tillatelse (NESH, 2021). Det var viktig for meg å holde informantene anonyme, og dette ble overholdt ved at informantene fikk et fiktivt navn i intervjuet slik at jeg kunne skille de, og at anonymiteten ble overholdt.

Når man skal forske på barn må man søke til Sikt – kunnskapssektorens tjenesteleverandør, for å få tillatelse. I søkeprosessen beskrev jeg hensikten med forskningen, og begrunnet hvorfor jeg skulle bruke den gitte innsamlingsmetoden.

«Generelt stiller forskning på sårbare grupper, som på barn, skjerpa krav til at forskinga er godt grunngitt og utførleg beskriven, både med tanke på utforminga, utøving av rettar og etikken» (Sikt, u.å). Dette var noe jeg tok utgangspunkt i når jeg startet arbeidet med oppgaven og utforming av omfanget den skulle ha slik at lover og regler ble fulgt.

### 3.5.2 Samtykke

Et etisk prinsipp i denne oppgaven var samtykke fra informanter og foresatte. I forkant av studien ble informantene tilsendt et informasjonsskriv hvor det i tillegg var vedlagt en samtykkeerklæring. I informasjonsskrivet ble de opplyst om hva forskningen gikk ut på, hva jeg ønsket å undersøke og hvordan dataene skulle behandles underveis og i etterkant av studien. Både foresatte og informanten selv skulle skrive under før informanten kunne delta i intervjuet. I forkant av hvert intervju gikk jeg igjennom samtykkeerklæringene for å se om alt stemte med underskrifter og datoer. I tillegg informerte jeg informantene om at de kunne trekke seg fra intervjuet dersom de ønsket det, og at det var frivillig å delta.

## 4 Resultater

Denne oppgaven har en kvalitativ tilnærming til forskning og innhenting av empiri. Formålet med analysen var å kunne svare på problemstillingen, ved å undersøke data fra fire fokusgruppeintervju. Analysen ble gjennomført ved hjelp av en tematisk analyse som beskrevet i metodekapittelet. I dette kapitelet vil tema og resultater knyttet til analysen bli fremvist i tillegg til tolkninger av disse funnene.

Oppgavens overordnede mål er å svare på problemstillingen: «*Hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet ser elever på 5.trinn i ulike bevegelsesmiljø og hvilken betydning har tidligere erfaringer fra organisert idrett og interesser for valg av bevegelsesmiljø?*». Jeg ønsket å se nærmere på hvilke valg informantene tar i forhold til hvor de ønsker å være i aktivitet. Gjennom min analyse kom jeg frem til fire tema som beskrev mine funn.

### 4.1 Tidligere aktivitetserfaring påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter

Det første overordnede tema jeg identifiserte i analysen var: Tidligere aktivitetserfaring påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter. Temaet ble utviklet ut ifra koding av intervjuet, flere av svarene informantene kom med, viste seg å kunne kobles opp med hvilke aktivitetserfaringer de hadde fra tidligere. Her vil jeg presentere data som omhandler elevenes aktivitetserfaring, interesser og jeg vil vise til hvilke muligheter de gir uttrykk for at finnes i ulike bevegelsesmiljø. Holdninger, opplevelser og minner er også faktorer jeg mener er relevant for begrepet aktivitetserfaring. Aktivitetserfaring handler om hvilke erfaringer man har med å være i aktivitet. I dette datasettet ser jeg at flere av informantene viser til aktivitetserfaring fra organisert idrett og skole, men de viser også til erfaring med aktivitet de har med familie og venner. Erfaring eller aktivitetserfaring er ikke et begrep alle elevene bruker selv, men jeg har valgt å se på hva de forteller og formidler av kunnskap om egne opplevelser, som kan regnes som erfaring.

«Jeg liker å stå på slalåm, fordi pappa alltid tok meg med i slalåm bakken da jeg var mindre. Og jeg liker å spille fotball, fordi alle vennene mine spiller fotball» sier Trym når jeg spør om hvilke interesser de har og om de kan fortelle meg hvorfor de liker å holde på med den aktiviteten de gjør. Videre i intervjuet legger jeg merke til at han ved flere anledninger nevner fotball som aktivitet i ulike bevegelsesmiljø. Når jeg spør hvilke omgivelser de trives best i svarer han «Jeg liker å være på fotballbanen og i slalåmbakken. Fordi jeg bare synes det er morsomt». Martinius, Ivan og Erlend er også interessert i fotball. Martinius sier «Jeg liker å spille fotball og være med venner. Jeg synes det er gøy å få oppmerksomhet på fotball og gøy å være med venner og spille sammen». Ivan svarer like etter «Jeg synes det er gøy å spille fotball, være med venner og sitte hjemme og game» og Erlend sier han liker «Fotball, friidrett og Fortnite».

Informantene fremstår som veldig aktive og mange forteller at de deltar på flere fritidsaktiviteter og organisert idrett på fritiden. De fleste forteller at de liker å holde på med fotball, begge kjønn presiserer dette, men hos jentene kan vi se at det er stor

interesse for dans, og at flere av jentene har erfaring med dans utenom skolen. Seks av jentene driver med dans og tre driver med turn, noe en kan se gjenspeiler deres svar. Her kan vi se noen av jentenes interesser, Ingvil forteller at:

*Skuespill og dans er bare noe jeg elsker, liksom. Elsker, elsker, elsker. Og håndball er alltid noe jeg har lyst til å være med, begynne på, siden jeg gikk i barnehagen liksom. Og fotball, jeg er egentlig ikke sånn en fotballjente, men sånn, alle jentene gikk på det da, så da ville jeg ha prøvd det ut, og nå går jeg på det.*

Ine liker også noen av de samme aktivitetene som Ingvil:

*Jeg liker å leke med venner på fritiden, og jeg liker å spille fotball, og jeg liker å danse og synge. Jeg synes det er ganske gøy og jeg liker å danse og synge, fordi når jeg danser og ja nei jeg veit ikke.*

Siri liker å spille fotball, men har også andre interesser, «Jeg holder på med klatring og fotball og musikal og så liker jeg også og dra på snowboard på fritiden». Liva sier «Jeg liker veldig godt teater og dans, fordi jeg har veldig mange venner også som går dans og teater. Jeg driver også ganske mye med parkour og slalåm».

Aktivitetserfaring kan være med på å påvirke hvilke muligheter elever ser, men det kan være en del begrensninger knyttet til aktivitetserfaring. Dersom en har mye erfaring innenfor et felt eller tema kan det være vanskelig å se andre løsninger som ikke omhandler nettopp det feltet. Når det kommer til aktivitetserfaring viser datamaterialet at de fleste elevene har erfaring med en form for ball. Aktivitetene som går igjen er kanonball, fotball, elefantball, håndball og hjørnefotball. Selv om informantene uttrykker at de har mye ballaktiviteter og fotball er det også noen som gir uttrykk for at de ikke liker ballspill. Kristin sier «jeg liker ikke ballspill, fordi jeg ikke er så glad i ball». Videre når jeg spør hvorfor, sier hun: «Jeg synes det kan være skummelt hvis det er veldig mange baller på en gang». Ine er enig og selv om hun går på både fotball og innebandy forteller hun at «Alltid i gymtimen er jeg fortsatt redd for baller», jeg spør henne videre hvorfor hun er redd og hun svarer «Jeg synes det er skummelt med noen baller de er jo harde, det syns jeg er litt skummelt å få i ansiktet, eller på andre plasser, så det kan fort gjøre vondt». Andrea som er en av jentene som holder på med dans formidler også at det kan bli mye ballspill:

*Gym er egentlig en ganske gøy ting. Men det kan bli litt kjedelig innimellom hvis vi har samme ting. Jeg kan si til dem at åå hvorfor har vi så mye ball, men forrige gang hadde vi basket, nå har vi håndball, nå har vi pasningsspill. Jeg vet at det er masse forskjellige ting, men det kan bli veldig mye med masse ball.*

Informantene forteller også om ting de ikke liker med kroppsøvingen. Her kommer det frem at nesten ingen liker tema folkedans. Alle gruppene nevner folkedans i en negativ forstand. Jentene formidler at de skulle ønske de hadde mer dans i skolen, men at folkedans ikke var veien å gå. I tillegg ville ikke guttene være med på sånn klein dans. «Jeg liker dans, men folkedans er ikke noe jeg liker. Det er ikke gøy» forteller Ingvild, Ine følger opp dette med å si «Jeg er enig med Ingvild, for jeg er veldig glad i dans også, men vi har bare folkedans, og det er litt annet sjanger enn det jeg pleier å danse». En annen gruppe snakker også om hva de ikke liker med kroppsøving, Trym nevner først, etterfulgt av Anna og Oline «folkedans» og Sigur legger til «folkedans det sug». Når jeg



spør de hvorfor, svarer Trym: «Det er kjedelig», Oline sier «Det er bare veldig dårlig, det er ikke bra» og Anna legger til «Det er kjempedårlig, også er det liksom ikke tiktok danser». Aktivitetserfaring er noe informantene har fått fra interesser og tidligere erfaring, men erfaringer fra de ulike miljøene jeg viser de kan også være med på å påvirke mulighetene de ser.

## 4.2 Årstid og været spiller en viktig rolle for valg av bevegelsesmiljø

Været kan være et viktig element når barn skal velge miljø. Det andre overordnede temaet i analysen min er rettet mot ytre faktorer og fikk navnet: *Årstid og været spiller en viktig rolle for valg av bevegelsesmiljø*. Når jeg snakker med informantene om hvor de liker å være i aktivitet kommer det frem at de trives både inne og ute. De gir uttrykk for at gymsalen er et bevegelsesmiljø de trives godt med, som også stemmer med tallene Moen et al. (2018) legger frem fra kartleggingsstudien. Informantene nevner også fotballbanen de har bak skolen, som de gir uttrykk for at de benytter seg av i friminuttene og når de har «utegym».

I intervjuet spør jeg om de føler at de blir påvirket av været i noen grad når de skal velge hvor de er i aktivitet, altså har det noe å si for hvor de velger å være. De fleste ser ut til å trives best ute på sommeren og når det er fint vær, men en kan se at begrunnelsen varier. Julia sier «Det er litt gøy å være ute når det er på sommeren, for da slipper du å ha på deg sånne uteklær og sånt. Når du er inne, da slipper du liksom det». «Det er jo lettere å være i aktivitet på sommeren, for da er det jo bedre vær generelt» sier Ivan og Kristin forteller at «Jeg liker best å være ut på sommeren og inn på vinteren, for jeg blir veldig fort kald». De gir altså uttrykk for at det er lettere i form av at de ikke trenger å bruke tunge store klær og at kulde begrenser de. Dette er noe flere kanskje kjenner seg igjen i, at det er lettere å være i aktivitet på sommeren når det er varmt, sol og fint vær. Flere av informantene gir uttrykk for at de blir påvirket av været når de velger hvor de skal være i aktivitet. Andrea legger vekt på at «Det går an på været. Hvis det er noe dårlig vær ute, så vil jeg være inn. Og hvis det er fint vær ut, så vil jeg ut».

Informantene får beskjed om å begrunne svarene sine og fortelle hva de tenker på. Da sier Ingvild «På sommeren så liker jeg å være ute, ellers så liker jeg å være i gymsalen. Jeg vet ikke hvorfor». Sigurd som er en av de som ikke driver med fotball sier at «Jeg liker best inn for jeg er et inne menneske. Jeg tenker på at jeg hater regn». Det kan virke som om årstiden påvirker de, men at de i likhet liker seg best inne. To av informantene ser ut til å ikke bry seg like mye om hvordan været er, Erlend sier «jeg liker ikke kulde og regn, men regn er noen ganger deilig når man spiller fotball, da. Vertfall når man er dritsliten». Martinius som er veldig aktiv på fritiden sier at han trives stort sett uansett årstid og vær «når det snør, og det snør ikke, men det er sånn vær som nå, du kan gå på ski, da takker jeg ja. Og hvis det er sol, da spiller jeg fotball». Videre går jeg over til å spørre de om hvor de liker å være i aktivitet og Ivan sier at:

*Jeg trives best på banen, for jeg føler meg fri til å spille fotball, jeg kan gjøre hva jeg vil. Men i gymsalen er det lærere som du kan si nei, ikke knus det. Nei, du får ikke løpe fort og sånt. Så jeg velger banen.*

Martin forteller også at han trives best på banen og legger til hvorfor: «Jeg liker banen for man kan spille fotball der. Man kan spille bedre fotball på banen enn i gymsalen og

mange venner synes det er bedre å dra på banen, så det er fint». Trym sier at han også liker «Ute, da kan man liksom ta med ting fra gymsalen med ut, men man kan liksom ikke ta med snø inn». Andrea og jentene på den andre gruppen svarer i sammenheng med kroppsøving: «Gymsalen», Kristin svarer «Gymsalen eller banen, så lenge det er varmt ute» og Ine legger til: «Jeg liker å ha det ute om sommeren når det er fint vær».

I delen med bildeassosiasjoner viser jeg bilde av en gapahuk, og spør videre om de ofte er på slike steder, da svarer Erlend: «Ja, med skolen» og Julia legger til «Det er mest på sommeren» og Erlend svarer «Ja, for da er det ikke snø ute». Gjennomgående ønsker informantene fint vær, en faktor som påvirker hvor de ønsker å være i aktivitet.

### 4.3 Venners påvirkning

Venner og medelevers påvirkning ser ut til å være av betydning for valg av aktivitet. I flere av intervjuene opplever jeg at en eller flere av informantene har en dominerende atferd i gruppen. Dette ser ut til å påvirke måten informantene svarer og melder seg inn i samtalen på. Gjennomgående i intervjuene opplever jeg at en informant i gruppen foreslår en aktivitet og videre henger de andre informantene seg på disse forslagene og sier det samme.

«Jeg tenker på sykling» sier Martinius, videre sier Ivan, «ja sykling, sparkesykkel, det meste med hjul». Her kan vi se at informantene spiller videre på hverandres forslag da Martinius foreslår sykling og Ivan legger til aktiviteter som kan minne om sykling. Dette kan vi også se i en annen samtale, hvor Ine sier «du kan spille håndball og noe som har med ball og gjøre her» og Kristin svarer «ja, spille håndball og fotball og inne fotball da». De tar inspirasjon og bruker hverandres ideer, dette er et aspekt ved metoden som jeg liker veldig godt. Dersom noen står fast eller er litt usikre på hva de kan svare, kan de vente med å høre hva de andre informantene har å si før de gjør opp sin egen mening. Ine er inne på noe ved at hun sier man kan gjøre noe med ball her, men uttrykker at hun ikke vet helt hva, da spiller Kristin videre på dette ved å legge til flere aktiviteter som har med ball å gjøre. Et annet tilfelle er når de skal fortelle om hvilke interesser de har, og at de har veldig like interesser. Julia starter med å fortelle at «Jeg liker å henge med venner og spille fotball og håndball. Det er veldig gøy å være med vennene mine, men fotball er liksom en lagsport, og det er veldig gøy å spille fotball». Etter Julia har gitt sitt svar legger Sofie til at:

*Jeg liker å være med venner, og så liker jeg å synge. For jeg går på synging etter skolen på onsdager. Og så går jeg på musikal, som også er veldig gøy. Og så går jeg på fotball og håndball, som også er veldig gøy. Fordi det er lagsport.*

Etterfulgt av Sofia, ønsker Mina å dele sine interesser og forteller at

*Jeg liker å leke med venner på fritiden, og jeg liker å spille fotball, og jeg liker å danse og synge. Jeg synes det er ganske gøy og jeg liker å danse og synge, fordi når jeg danser og ja nei jeg veit ikke.*

Det at disse jentene har samme interesser og driver med de samme sportene kan være fordi de faktisk liker å holde på med dem, men det kan også være et resultat av hva som er sosialt akseptert i gruppen. En kan også se at Mina kanskje ikke vet helt hvorfor hun liker å danse og synge, og at det kan være et resultat av sosial påvirkning fra andre.

Et annet eksempel kan være når de skal nevne ulike aktiviteter i delen med bildeassosiasjoner, hvor de ofte nevner de samme aktivitetene. Gapahukbilde: «Gå på tur», «Klatring», «Gå på tur», «Der er jo trollskolen. Gå på tur da». Klatrepark: «Du kan jo klatre der og ta sip line», «Der er det ganske mye sånn klatring», «Man kan ta sip line», «man kan klatre i trærne, som en ape», «Sip line», «Ja, man kjører sip line». En kan se at de ikke kommer opp med noen andre typer aktiviteter enn hva de andre informantene på gruppen formidler. Kanskje er det et resultat av at de ikke har erfaring med andre aktiviteter en kan gjøre her eller så kan det være at dette er det de interesserer seg mest for innenfor de miljøene som blir vist.

#### 4.4 Rommets utforming påvirker valg av aktivitet

Videre i analysen min så jeg at rommets utforming hadde noe å si for hvor elevene valgte å være i aktivitet. Med rommets utforming mener jeg hva rommet tilbyr, tilbyr det mye aktivitet i form av mye utstyr eller er det et tomt rom. Hvordan er planløsningen, er rommet stort eller lite, er det for eksempel streker og linjer på bakken, ribbevegger, madrasser, benker, tau eller mål som elevene kan se muligheter i. I datasettet identifiserer jeg flere hendelser hvor informantene har en begrenset oppfatning av muligheter og de virker å være avhengig av tilgjengelig utstyr for å delta i fysisk aktivitet. Jeg viser elevene flere ulike bevegelsesmiljøer og det jeg merker meg er at informantene svarer lettere på spørsmålene knyttet til bilder, fremfor de spørsmålene jeg stilte i forkant. Flere av informantene nevner at de kunne kanskje gjort denne aktiviteten her, men at det mangler utstyr. De trenger en fysisk invitasjon til å være i aktivitet.

I bildeassosiasjons delen er det et bilde av en gymsal med stort areal uten spesielt utstyr, Mina sier at «du kan spille håndball og noe som har med ball å gjøre». Sofia sier:

*Det kan være en gymsal, og så kan det være en håndballhall, og både basketball og du kan også spille fotball der, inne-fotball så kan det være ganske mange ting inni der det er jo egentlig en gymsal og så kan vi også spille kanonball og elefantball og sånn og.*

Julia ser også ut til å se på en gymsal på denne måten og sier:

*Egentlig så tror jeg at det er relativt mye du kan gjøre, du kan gjøre nesten alt mulig i en gymsal, det er bare vanskelig å si alt mulig. Du kan faktisk sette opp mål, skal du spille fotball eller håndball.*

Da spør Erlend «Hvor er målene da?» og Julie svarer: «De har sikkert noen mål i en sånn utstyrs bod!». Dette kan vise til at noen er avhengige av at rommet tilbyr de en aktivitet framfor at man ser muligheter i miljøet uavhengig av utstyr. Liva på den andre gruppa sier «Det er en basketballbane og man kan ha linjesura», på denne gruppen svarer også Siri og Martinius «Basket, håndball og innebandy, kanonball og fotball», «Det er jo en ballspillhall» legger Ivan til. Ingvil sier «jeg tenker på håndball», Kristin «ja, det er det jeg føler man forbinder med sånn bane da på en måte, vertfall når det er litt sånn striper og streker». De andre guttene, Trym og Erlend nevner også «Fotball» og «hjørnefotball».

I utsagn fra informantene tilknyttet en liten gymsal med mye utstyr spredd utover, sier Anna «Det var veldig mye der, man kan gjøre alt mulig liksom. Det er jo en vanlig gymsal så du kan gjøre aktiviteter der, som kanonball og sånt». Sigurd bemerker utstyret i rommet og sier «Og så er det veldig mange benker der, og veldig mange

madrasser». «Parkour, og det går an å gjør turning her» sier Liva, og Ivan sier at du kan «balansere på en benk», mens de to andre på gruppa, Siri og Martinius også nevner «parkour» og «slenge seg i tauene». Elevene har naturligvis mye av de samme erfaringene når det kommer til gymsal og aktiviteter en kan gjøre her, men en kan se at de nevner aktiviteter de liker og synes er gøy. Det en kan bemerke seg er at informantene nevner andre aktiviteter når det nå er mye utstyr i gymsalen kontra gymsalen uten noe utstyr ute.

## 5 Diskusjon

Jeg vil i denne delen diskutere mine resultater opp mot tidligere forskning og relevant teori. Dette gjør jeg med hensikt i å få svart på problemstillingen: *Hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet ser elever på 5.trinn i ulike bevegelsesmiljø og hvilken betydning har tidligere erfaringer fra organisert idrett og interesser for valg av bevegelsesmiljø?* I ED er forholdet mellom individet og miljøet en sentral faktor, dette er noe jeg også ønsker å vise til at dataene bærer preg av. Jeg presenterer resultatene mine først i de ulike temaene fra resultatene, for så å diskutere med relevant teori.

### 5.1 «Jeg liker å være med venner»

Dette utsagnet går igjen når jeg snakker med elevene om deres interesser. Et av resultatene i denne studien indikerer at venners påvirkning har stor betydning for muligheter elevene ser i ulike bevegelsesmiljø. Dette resultatet ser jeg i flere av temaene som blir vist til i resultatdelen. Flere av informantene, både jenter og gutter, påpeker at det er gøy å gjøre en aktivitet sammen med venner. En kan se i resultatene at Ine, Julia, Sofia og Mina sier at det er gøy å være med venner. Ingvil kommer med en kommentar som forsterket dette resultatet når hun snakker om fotball på fritiden og hvorfor hun interesserer seg for denne aktiviteten: «... Og fotball, jeg er egentlig ikke sånn en fotballjente, men sånn, alle jentene gikk på det da, så da ville jeg ha prøvd det ut, og nå går jeg på det». Dette utsagnet indikerer at hun ble påvirket av venner og andre jenter i klassen til å teste ut aktiviteten fotball, og nå ser det ut til at hun trives med dette sammen med vennene sine. Liva forklarer også at hun går på dans og teater «... fordi jeg har veldig mange venner også som går dans og teater».

Dette med å være med venner kan vi se i resultatene at også guttene Martinius og Ivan poengterer. Martinius sier «Jeg liker å spille fotball og være med venner ...» Ivan svarer «Jeg synes det er gøy å spille fotball, være med venner ...». Videre i intervjuet når vi kommer til bildeassosiasjonsdelen, nevner Martinius sykling i det ene miljøet og Ivan foreslår også sykling. Det at de svarer det samme kan være fordi de blir påvirket av hverandres meninger, altså påvirket av venner. Når Martinius forslår at de kan sykle i dette miljøet, tolker jeg Ivans svar ut ifra at han gjerne vil omgås Martinius og ser gleden av å være i aktivitet med kompisen sin. Denne situasjonen kan oppstå fordi et miljø ikke blir tiltalende hvis vennene til den enkelte eleven ikke ønsker å være der, eller hvis de ikke opplever at det gir noen verdi eller glede å oppholde seg i det miljøet. Vennskap og det å passe inn i et miljø fremstår som veldig viktig i denne alderen og jeg tolker at det vil ha en innvirkning på svarene elevene gir. Dersom vennene er med på leken og aktiviteten kan man stort sett gjøre alt slik jeg tolker det. Dette resultatet kan også ses i lys av ED teorien som tar hensyn til både det sosiale og det fysiske miljøets påvirkning (Brymer & Davids, 2013). Slik jeg tolker det ser ikke elevene nytten av å oppholde seg i et fysisk miljø hvor det sosiale miljøet deres, altså vennene ikke ønsker å oppholde seg. I likhet ser tidligere forskning av Pardali et al. (2024) på dette med sosiale affordances i miljøet og viktigheten av det sosiale miljøet.

Informantene ser ut til å trives veldig godt med å være i aktivitet, og generelt viser de mye bevegelsesglede og interesse av å være i aktivitet. Når informantene kommer inn på tema dans og hva de ikke liker med kroppsøving gjør de det tydelig at folkedans ikke er noe de trives med. Selv om de gir uttrykk for dette sier de fleste at de likevel kunne tenke seg å lære andre typer dans, slik de danser på fritiden. Dette tror jeg igjen har med sosialpåvirkning å gjøre. Folkedans fremstår slik informantene forklarer som en klein type dans som de ikke kommer til å få nytte av senere i livet. Da mister vi også poenget med en livslang bevegelsesglede. Slik jeg tolker det kan folkedans i denne sammenhengen være med på å påvirke elevers følelser, forhold og erfaring med dans i negativ forstand. Den erfaringen de får fra skolen med dans kan være med på å påvirke de slik at de ikke ønsker å drive med dans senere. Poenget er at dersom læreren kan variere typen dans vil kanskje flere av elevene se verdien og gleden i dans, og igjen se flere muligheter når det kommer til dans. Dans er også en type aktivitet vi ikke behøver en gymsal for å kunne gjennomføre, det kan dermed være en god kilde til å få opp aktivitetsnivået blant barn og unge. Ved å variere dansesjanger kan aspektet med glede og lekenhet bli en faktor. Aartun et al. (2023) viser til viktigheten av at elevene opplever glede og lekenhet i faget kroppsøving, slik også lærerplanen og Kunnskapsdepartementet (2019) viser til. Det å legge til rette for at elevene skal oppleve glede skriver Aartun et al. (2023) er lærerens ansvar. Resultatene viser til at ingen av informantene liker folkedans, og implisitt kan en si at de ikke opplever glede eller lekenhet med denne aktiviteten. Dette resultatet kan sees i lys av det Aartun et al. (2023) sier om glede og lekenhet i skolen, og at dette kan være med på å påvirke elevers forhold til kroppsøving.

Når vi er inne på påvirkning fra venner, mener jeg det vil være nyttig å se på begrepet constraints. Det jeg ønsker å se på her er om venners påvirkning kan være en avgjørende faktor når elevene formidler hvilke aktiviteter de ser i ulike bevegelsesmiljø. I følge Sigmundsson og Pedersen (2000) kan begrepet constraints av Newell (1986) defineres som alle forhold som er med på å redusere antall frihetsgrader i en bevegelse. Altså grenser eller egenskaper som begrenser eller muliggjør bevegelse for individet. Venners påvirkning, mener jeg passer inn i kategorien individ og funksjonelle constraints. Funksjonelle constraints handler blant annet om motivasjon og selvtillit til å gjennomføre en oppgave, men også hvordan individet tilnærmer seg en oppgave. En mulig årsak til dette resultatet kan være at individets funksjonelle constraints blir begrenset av motivasjonen som ligger i om vennene skal være med på en aktivitet eller ikke. Det kan også ses i sammenheng med selvtilliten til individet ved at de kanskje ikke har selvtillit eller god nok selvfølelse til å gjennomføre en aktivitet uten vennene. Likevel er det ikke noe elevene gir uttrykk for selv, men det kan være en årsak de selv ikke er klar over. En annen mulig grunn til dette resultatet kan også være miljøets sosiokulturelle faktorer. I følge Newell (1986) ser sosiokulturelle faktorer på indre miljømessige faktorer som følelsen av tilhørighet og forventinger fra andre i jevnaldrende grupper. Altså kan elevene bli begrenset på grunn av forventinger de tror jevnaldrende, eller venner har til dem. Det kan være de føler på et press fra det sosiale miljøet med å velge de riktige aktivitetene. Tilhørighet er en følelse som nevnes i sosiokulturelle faktorer i miljø constraints (Newell, 1986). En begrensning til hvilke aktiviteter elevene ser kan dermed være å føle på tilhørighet, spesielt i en gruppe. Det å passe inn i en gruppe og bli akseptert kan ha innvirkning på individets adferd (Brymer & Davids, 2013). Samspillet mellom individ og miljø henger tett sammen da sosiokulturelle faktorer i stor grad omhandler individet og dens følelser knyttet til miljøet. Dette kan igjen knyttes til selvorganisering som handler om hvordan vi tilpasser oss endringer i situasjoner i samspill med andre, i ulike miljø. Systemer i kroppen organiserer seg ut ifra sanser. Slik jeg tolker det tilpasser elevene

seg situasjoner hvor de omgås venner slik at de kan passe inn, og på den måten skjer det et samspill mellom individet og andre i miljøet.

Venners påvirkning ser ut til å være en begrensende faktor, men læreren kan prøve ulike tilnærminger og utnytte båndene elevene har med hverandre og vennene sine til noe positivt slik at de ser muligheter i miljøene. For eksempel kan en benytte seg av prinsipp innenfor constraints som kan være med på å muliggjøre andre bevegelser. Ved å legge til eller endre noe ved individet, miljøet eller oppgaven kan man kanskje endre holdninger. De fleste informantene driver også med de samme idrettene og dette kan også ha en innvirkning på hvorfor de nevner de samme tingene. En annen faktor til at de stort sett nevner de samme aktivitetene kan være fordi de har samme bakgrunn fra kroppsøving og har stort sett vokst opp på samme sted.

## 5.2 Tidligere aktivitetserfaring

Når det kommer til tidligere aktivitetserfaring og om det påvirker elevenes syn på bevegelsesmuligheter, viser resultatene at elevene ofte tar hensyn til tidligere aktivitetserfaring. Elevene har referansepunkter til aktiviteter de har gjort tidligere og resultatene viser at de fleste snakker om aktiviteter de har erfaring med enten fra organisert idrett eller interesser generelt, når de skal nevne aktiviteter i nye miljø.

I funnene knyttet til interesse og tidligere aktivitetserfaring, viser det seg å være, noe begrenset variasjon i de interessene og aktivitetene elevene holder på med. Når det kommer til hvorfor informantene interesserer seg for de ulike aktivitetene, sier flere at «det er gøy» eller at «jentene gikk på det» som Ingvil forteller. Guttene liker å spille fotball med venner gir de uttrykk for, fordi det er gøy. Andre gir også uttrykk for at de deler de samme interessene som familiemedlemmer og at de har erfaring med ulike aktiviteter sammen med dem. De gir uttrykk for at det er forskjellige grunner til at de interesserer seg for en aktivitet, men stort sett gjør de det fordi det er gøy eller fordi de også har venner som driver med dette, som vist i forrige resultat.

Basert på resultatene fra bildeassosiasjonsdelen, ser vi at elevene stort sett forslår de samme aktivitetene når de presenteres for bilder av gapahuken, klatrepark og gymsal. For eksempel som resultatene viser forbinder de gapahuk med «gå på tur» og klatrepark «å klatre». En mulig årsak til dette kan være mangel på variasjon i undervisning på dette trinnet. Denne påstanden underbygges av at elevene ofte viser til de samme aktivitetene uavhengig av miljøet eller bildet jeg viser de, og jeg tolker dette som at de har en snever forståelse og kunnskap knyttet til ulike aktiviteter. Grunnen til dette kan på den ene siden være at elevene blir påvirket av hva de andre i gruppen svarer, altså de nevner ikke alle aktivitetene de tror kan passe inn på grunn av venners påvirkning og status fra andre på gruppen. På den andre siden ser en likevel at de fire gruppene svarer mye av det samme, uavhengig av hverandre, noe jeg mener kan representere hvordan kroppsøving på dette trinnet er. Et annet syn på dette med lite variasjon i aktivitetene som informantene viser, kan være formet av erfaring og interesser. Elevene har i stor grad felles interesser og vil kanskje nevne aktiviteter de selv er engasjerte og interesserte i. Dermed kan en si at egne interesser kan spille en rolle for hvordan elevene tar valg i ulike miljø. Her er et utsagn fra en av elevene som gir uttrykk for at de ønsker mer variasjon; «Gym er egentlig en ganske gøy ting, men det kan bli litt kjedelig innimellom hvis vi har samme ting». Eleven bruker ikke begrepet variasjon selv, men sier det er kjedelig hvis de gjør samme ting, noe som kan tyde på at de behøver mer

variasjon i undervisningen slik at faget fortsetter å være gøy og interessant. For å argumentere for dette synspunktet, kan man se på ED teorien. Davids et al. (2015) mener at kroppsøving burde foregå med skiftende miljø og oppgaver for å forberede og øve elevene på å håndtere varierende betingelser miljøet kan gi. Jongeneel et al. (2015) poengterer også dette med variasjon, for å sørge for at elevene får et større handlingsrom, er bedre rustet og konsentrerte i møte med nye utfordringer og miljø trenger vi mer variasjon i miljøet, men også i oppgaven. Pardali et al. (2024) viser også til at elevene foretrekker variasjon og at det er en viktig faktor for å øke aktivitetsnivået til barn og unge. I likhet poengterer Jongeneel et al. (2015) at når elevene selv får velge hvordan miljøet skal formes velger de å variere fremfor å standardisere. Variasjon av miljø og oppgave kan dermed være en løsning for at elevene skal kunne se flere muligheter i ulike bevegelsesmiljø. Jeg konkluderer derfor med at variasjon er viktig for å holde elevene interesserte, men også for at elevene skal kunne forbedre og øve på ulike bevegelser i ulike miljø.

Tidligere aktivitetserfaring kan ha en sammenheng med lavt aktivitetsnivå blant barn og voksne. Dersom elevene har lite eller snever forståelse og kunnskap til ulike aktiviteter kan det få konsekvenser for elevenes motoriske kompetanse. I følge Fjørtoft (2009) har motorisk kompetanse og utvikling av motorisk kompetanse noe å si for hvilke muligheter individer ser i ulike bevegelsesmiljø. Elevenes motoriske kompetanse kan da være en begrensende faktor for hvilke muligheter de ser i et bevegelsesmiljø. Dersom elevene mangler motoriske ferdigheter, erfaring eller kunnskap til miljøet kan en si at de vil se færre muligheter enn de ville ha gjort dersom kunnskapen var til stede. Dette funnet kan være av betydning, og i denne oppgaven kan man argumentere for at elevene i undersøkelsen mangler relevant motorisk kompetanse på grunn av mangel på kunnskap og erfaring. Som et resultat av dette vil elevene se begrensede muligheter i de ulike bevegelsesmiljøene.

De fleste elevene gir uttrykk for at de liker å holde på med ballaktiviteter på fritiden og på skolen, likevel forteller enkelte av jentene at de er litt redde for ballen i enkelte settinger. Utsagnene høres slik ut, «Jeg synes det er skummelt med noen baller de er jo harde ...» eller «Jeg synes det kan være skummelt hvis det er veldig mange baller på en gang». Dette er erfaringer med kroppsøving som enkelte har, men som er enkelt for læreren å endre på. For å unngå at dette skjer, eller tilvenne elevene ballen kan læreren se på prinsipper innenfor oppgave constraints. Oppgave constraints sier (Newell, 1986) handler om hvordan individet tilpasser seg selve oppgaven. Ved å legge til eller trekke fra ulike muligheter i en oppgave kan det være med på å endre bevegelsen til elevene. Når elevene gir uttrykk for at de er redde for ballen kan læreren benytte prinsipp fra constraints i planleggingen og tilrettelegge for en aktivitet som skaper tryggere rammer. Dette kan gjøres ved å tilpasse regler som antall skritt, sentre til alle på laget for å få poeng, endre til mykere eller mindre ball som gjør at farten til ballen begrenses og de elevene som opplever ballen som skummel kan få mer oversikt. Når det legges til begrensninger i en oppgave fører det til at individet må omstrukturere og endre bevegelsene sine. På denne måten kan en arbeide for å endre elevenes tidligere aktivitetserfaring. Selv om dette kan være en løsning på problemet er det ikke gitt at det fungerer på alle grupper eller enkelt individ, og derfor må man som lærer også sørge for at det er et trygt læringsmiljø slik at flere kan øve på ferdigheter knyttet til ball for å unngå å bli redde. Jeg tolker det som at elevene som nevner at de syns ballen er skummel har lite erfaring med ball på skolen og i fritiden, og at dette kan være en av grunnene til at de er redde. Derfor burde det skapes trygge rammer slik at de kan øve på og utvikle ferdigheter knyttet til ball.



### 5.3 Vær og årstid

Været og årstidene ser ut til å være en faktor til hvilke muligheter og begrensinger elevene ser i ulike bevegelsesmiljø. Et sentralt resultat i denne studien er knyttet til årstid og vær og hvorvidt elevene trives i de ulike årstidene og om de blir påvirket av vær. Elevene ser ut til å foretrekke å oppholde seg ute når det er sommer, sol og fint vær, men inne stort sett ellers. I dialog knyttet til turmiljøet viser resultatene at elevene oppholder seg i slike miljø på sommeren og at de kan gå på tur her. En årsak til dette kan det være at elevene ikke har lært andre aktiviteter her, og at systemene i kroppene deres forbinder miljøet med oppgaven «gå tur». I et slik miljø vil det være mange flere muligheter, men elevene må ha erfaring med det for å kunne se det. I denne oppgaven er samspillet mellom individet og miljøet sentralt, derfor er det nyttig å se på ED teorien. ED tar utgangspunkt i at individet gjør valg basert på miljøet og oppgaven det står ovenfor. Som Brymer og Davids (2013) påpeker er dette en teori som er opptatt av å forstå endring og læring som skjer over tid, og at endring skjer ved øving og i samspillet mellom individet og miljøet oppgaven læres i. Dersom elevene ikke får mulighet til å øve på aktiviteter i ulike miljø kan det ta lengere tid før en endring skjer og eleven lærer noe nytt. Endringen vil skje i form av at systemene i kroppen reagerer ut ifra om det er noe kjent eller ukjent en står ovenfor. Dette tolker jeg slik at elevene vil gå inn i en ny oppgave med de erfaringene de har fra tidligere og benytte seg av de til å utforske den nye oppgaven. Her er også ett poeng fra ED at den som skal lære noe burde lære i et representativt miljø, altså oppgaven som skal utføres burde utføres i et miljø det er naturlig å utføre den i. En av grunnene til at elevene viser til en snever forståelse av oppgaver og aktiviteter i disse miljøene kan være fordi de ikke har utført varierte oppgaver der tidligere. Det kan også være at de ikke har erfaring med å gjøre ulike oppgaver til de miljøene som blir vist og at de kun har utført oppgaver som er egnet til det gitte miljøene.

Et poeng her kan være at elevene burde utsettes for mer varierende vær for å kunne se muligheter for å være i aktivitet ute i flere årstider, man kan fint oppholde seg ute når det regner, snør og er kaldt. En vinkling til dette resultatet kan være i forhold til tilrettelegging, er det lagt til rette i skolen for at elevene skal kunne bli våte og kalde, og kanskje dette er med på å avgjøre hvor mye man oppholder seg ute i de ulike årstidene. I barnehagen for eksempel ser det ikke ut til å være et stort problem for barna å være ute når det regner, snør eller er mye vind. Dette ser ut til å endres når vi kommer til skolen. Er det lærerne som påvirker dette, som ikke ønsker å bli våte og kalde selv og dermed unngår man å ha gym ute, eller er det ikke lagt til rette for dette i skolen. Det kan hende elevene hadde sett flere muligheter og ønsket å være mer i aktivitet ute dersom de var vandt med å være ute i all slags vær og holdningene til de voksne hadde vært positive til å være ute. Dette kan understrekes med det Brymer og Davids (2013) sier om lærerens holdning og motivasjon for å utføre en oppgave som kan påvirke elevenes opplevelse med en aktivitet. Sånn som det er nå, ser vær og årstider ut til å være en begrensning når informantene skal velge hvor de skal være i aktivitet. Begrensende i den forstand at de heller velger å være ute på sommeren når det er fint vær kontra, andre årstider når det regner eller snør. Likevel kan en også se at flere av informantene er interesserte i aktiviteter som krever snø, som slalåm og snowboard, men det er ikke noe de nevner. Dette kan være fordi de blir spurt om å fortelle om dette i en setting på skolen som kan være med på å påvirke de, ved at de kanskje ikke har erfaring med disse aktivitetene i skolen.

Informantene i denne undersøkelsen viser til at de ønsker å oppholde seg ute når det er fint vær og det kan tolkes som at de ser mer muligheter i et miljø når det er vår og sommer kontra høst og vinter. Det må likevel påpekes at det ikke gjelder alle informantene da noen gir uttrykk for at regn kan fungere som av avkjølende effekt når man er ute og spiller fotball. Pardali et al. (2024) understreker at ulike former for affordances påvirker elevene og de valgene de tar i ulike bevegelsesmiljø. Spesielt ser de på årstid affordances og presiser at det handler om hvilke muligheter vi ser i et miljø og at det er betinget i årstid. Enkelte miljø vil bare bli utnyttet i enkelte årstider, og dette kan være en årsak til at elevene ikke nevner flere ulike aktiviteter i miljøene, da de forbinder de miljøene jeg viser de med årstiden sommer og dermed aktiviteter man kan utføre på sommeren. Begrepet affordances beskrives som dynamisk som vil si at mulighetene individet ser vil kunne variere og endres ut ifra tid og kontekst (Brymer et al., 2014). Det vil si at de mulighetene elevene ser i et miljø i dag ikke trenger å være de samme mulighetene om et halvt år når været er annerledes. Dette er fordi affordances er relatert til individets nåværende begrensninger. På den ene siden kan det argumenteres med at elevenes trivsel i ulike miljø påvirkes av årstidene. For eksempel kan vinteren føre til ubehag for enkelte elever da de ikke trives i dette miljøet. På den andre siden kan de samme elevene oppleve økt trivsel i det samme miljøet under andre årstider. Trivsel er avhengig av både indre og ytre faktorer. Ytre faktorer kan være at elevene opplever ubehag ved å ha på seg klumpete og store klær, i tillegg til at de ikke liker å fryse. Indre faktorer kan inkludere elevenes selvtilit knyttet til å være aktive utendørs, spesielt hvis dette er uvant for dem.

## 5.4 Mindre rom med mye utstyr gir mer varierte muligheter

Når det kommer til om elevene ser begrensninger eller muligheter i et bevegelsesmiljø viser resultatene at størrelse på rom og utformingen av rommet spiller en sentral rolle. Samtidig vil mengde tilgjengelig utstyr også være med på å påvirke elevene og hvilke muligheter de ser. I gymsalen med stort areal og lite til ingen tilgjengelig utstyr, preget ballsport svarene til elevene. Ivan nevner i tillegg at «Det er jo en ballspillhall», noe som forsterker inntrykket jeg har. Kristin kommer også med en kommentar som støtter dette, «ja, det er det jeg føler man forbinder med sånn bane da på en måte, vertfall når det er litt sånn striper og streker». Her poengterer hun at hun faktisk forbinder dette miljøet med striper og streker med ballspill. Gymsalens utforming begrenser de mulighetene som finnes ved at elevenes erfaring med dette miljøet er knyttet til ballspill. Når en sammenligner funnene knyttet til dette miljøet er det interessant å se på funnene knyttet til gymsalen med lite areal, men som er fullt opp med forskjellig utstyr. Når elevene får se denne gymsalen med mer utstyr tilgjengelig foreslår de helt andre aktiviteter, som ikke har med ball å gjøre. Da kommer de med utsagn som «Det var veldig mye der, man kan gjøre alt mulig liksom. Det er jo en vanlig gymsal så du kan gjøre aktiviteter der, som kanonball og sånt». Igjen kan vi se at en form for ballaktivitet blir nevnt, men her gir informant Sofia også uttrykk for at man kan gjøre mye rart her. I tillegg nevnes også parkour, turning, balansering og å slenge seg i tau. Ved å sammenligne svar fra de ulike miljøene ser jeg at dersom miljøet har mye utstyr tilgjengelig er det lettere for elevene å se muligheter i miljøet, og de viser også til større variasjon i aktivitetene og mulighetene de ser. Derimot når gymsalen inneholder lite til ingen utstyr virker det å være vanskeligere å se muligheter for andre aktiviteter enn ball. Dermed konkluderer jeg med at det er begrensninger og muligheter knyttet til begge gymsalene, men elevene begrenser aktivitetene til ball i den store gymsalen, og ser flere ulike muligheter i den

lille gymsalen. Det vil også være relevant å se dette i sammenheng med tilgjengelig utstyr. Jeg vil presisere at de nødvendigvis ikke nevner flere aktiviteter i gymsalen med mye utstyr, men at variasjonen er større, og at det i større grad nevnes ballaktiviteter i den store hallen.

Dette funnet kan forklares ved å se på begrepet affordances innenfor den økologiske psykologien. Affordances handler om å se muligheter i miljøet men også hvilke muligheter miljøet kan tilby (Gibson, 1979). En årsak til at elevene ikke ser et mangfold i muligheter i den store gymsalen, kan være fordi rommet ikke tilbyr noen annen type aktivitet. Samspillet og den gjensidige avhengigheten kommer frem her ved at individet ikke ser muligheter i miljøet, fordi mulighetene er begrenset i form av utstyr, på denne måten blir heller ikke rommets potensiale utnyttet. Det å skulle se muligheter i et miljø som ikke tilbyr eller inviterer til aktivitet er ikke noe vi kan forvente av elever på 5. trinn eller andre. Mulighetene og invitasjonen, i form av at miljøet kan tilby aktivitet og er attraktivt å oppholde seg i må, være der.

Gymsalen er i følge kartleggingen fra Moen et al. (2018) den vanligste undervisningsarenaen og det bevegelsesmiljøet de fleste elever trives i. Selv om dette er et faktum er det ikke gitt at det er det bevegelsesmiljøet som er best egnet til å lære å være i fysisk aktivitet. Læreplanen peker på livslang bevegelsesglede og det å holde fast ved en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil. Jeg mener dermed at det kan være relevant å se på andre mer tilgjengelige bevegelsesmiljø. De færreste nordmenn har tilgang på en gymsal de kan være i aktivitet i etter endt skolegang. På grunn av dette kan det derfor være nyttig å vurdere mulighetene for å presentere flere ulike bevegelsesmiljø for elevene slik at de vil kunne se muligheter for aktiviteter i mer tilgjengelige miljøer når de er ferdig med grunnskolen. Informantene i denne studien fremstår som veldig aktive, men mulighetene de ser begrenses til de aktivitetene de har erfaring med og liker å holde på med. Etersom utdanningsdirektoratet og lærerne ønsker at elevene skal gå ut av skolen med god erfaring og kompetanse om det å være i fysisk aktivitet, mener jeg det er relevant å se på hvor vi har kroppsøving. Teorien om ED sier at vi må lære i det miljøet oppgaven skal gjennomføres, altså elevene må kjenne til hvilke aktiviteter de kan gjøre i de ulike bevegelsesmiljøene for å vite at de kan gjennomføre de der. I likhet ser Moy et al. (2020) på dette med hvor en aktivitet gjennomføres. De hevder at for å forstå begrepet constraints må individet kunne utvikle og tilegne seg motorisk kompetanse i et miljø som er representativt. I tillegg nevnes det at miljøet må være tilpasset individets nåværende ferdigheter. Ved å tilpasse miljøet til elevenes forutsetninger og kunnskap kan det være en viktig faktor til at utvikling og læring skjer. Dersom miljøene blir tilpasset elevenes kunnskap og ferdigheter kan det altså bli lettere for de å se mulighetene. Det vil også være viktig å bemerke at elevene kan sitte med kunnskap om ulike aktiviteter, men at de er avhengige av at miljøet og rommet er tilpasset med tilgjengelig utstyr for å vise kunnskapen. Begrepet persepsjon innenfor den økologiske psykologien kan bidra til å forklare dette funnet ved at sanseintrykkene vi får når vi samhandler med ulike miljø tolkes og gir en reaksjon. Persepsjon er med på å tillate individet til å koordinere hva de skal gjøre som en respons til hva de ser, som Gibson (1979) gir uttrykk for, bruker individet ulike sanser og tolker inntrykkene videre. Dersom elevene har lite kunnskap og ferdigheter i ulike aktiviteter, vil tolkning av sanseintrykkene også vise dette. Som Gibson (1979) forklarer begrepet, er mennesket avhengig av tidligere kunnskap for å kunne tolke hva man kan gjøre i det gitte miljøet. Det vil si at persepsjon er avhengig av at elevene har tidligere erfaring fra ulike aktiviteter og miljø, men at det også krever variasjon.

Når det blir snakk om hvor elevene trives best nevner Trym «Ute, da kan man liksom ta med ting fra gymsalen med ut», med dette tolker jeg at de kan gjøre stort sett det meste ute som de gjør inne, så lenge de har utstyret. Videre kan en se at flere nevner både banen og gymsalen som deres favoritt sted. Dette kan ha sammenheng med resultater fra tidligere erfaring, venners påvirkning og rommets utforming. Flere nevner banen og at de føler seg fri. På den ene siden kan man argumentere for at man kan utføre de fleste oppgaver og aktiviteter ute og inne, dette sier også informantene implisitt ved at de nevner de samme bevegelsene og aktivitetene i både inne miljø og ute miljø. På den andre siden handler det også om å gi elevene kunnskap til hvordan de tar i bruk mer tilgjengelige miljø når de ikke lenger har tilgang på en gymsal.

## 5.5 Hva kan lærerne gjøre?

Resultatene over viser til ulike grunner til at elevene ser begrensinger eller muligheter i et miljø. Læreren har en sentral rolle i elevenes opplæring og dermed ønsker jeg å se på hva læreren kan gjøre for å hindre at elevenes muligheter blir begrenset eller påvirket av disse faktorene?

Lærerne kan jobbe for å få et trygt og godt klassemiljø ved å ha fokus på sosiale miljø i klassen, på trinn og på skolen generelt. Med et fokus på dette kan man kanskje unngå at venners påvirkning blir en begrensende faktor, men at læreren kan bruke venners påvirkning som en mulighet. Brymer og Davids (2013) sier at læreren er en viktig faktor for miljøet og at lærerens holdninger kan ha innvirkning på elevenes opplevelse med en aktivitet. Dersom læreren legger vekt på å bygge gode relasjoner med elevene kan det føre til at de kjenner på en trygghet og tilhørighet i klassen. Dette kan føre til at de ikke blir like avhengig av hva vennene sier, men kan spille på hele klassen, eller stå i egne avgjørelser. Lærerne kan også legge til rette for at elevene får oppholdt seg i ulike bevegelsesmiljø til ulike årstider, og vise elevene ulike typer aktiviteter som egner seg til de ulike årstidene. På denne måten vil det bli lettere for elevene å kunne se muligheter i miljøet, og miljøet vil bli mer attraktivt. Ved å benytte seg av begrepet constraints og se på noen av prinsippene innenfor begrepet kan lærerne også bruke det i undervisningssammenheng. Ved å tilrettelegge eller manipulere oppgaven, miljøet eller individet kan undervisningen tilpasses flere elever og elevene kan oppleve større variasjon i undervisningen. Aartun et al. (2023) legger også vekt på at kroppsøvingslærere burde oppmuntre til mer lekenhet og utforskning av muligheter som finnes i ulike miljø, og at det vil være en fordel å la elevene være en større del av planleggingsprosessen.

## 5.6 Begrensninger med metoden og studien

Selv om analysen gir innsikt i hva elevene har av erfaring og ut ifra dette velger hvor de ønsker å være i aktivitet og hvorfor, er det viktig å erkjenne begrensningene med metoden. Metoden kan bli svekket i form av bildene jeg viser elevene utelukkende er fotografert på sommeren, eller i hovedsak bilder som preges av fint vær og oppholds. Flere bilder fra ulike årstider kunne gjort refleksjonen rundt hvilken årstid de trives i mer omfattende, og en kunne fått innsikt om de ser muligheter i miljø når været er mer varierende. Bildene skulle representere et mangfold av bevegelsesmiljø, men jeg tror også at det med fordel kunne vært større variasjon. I utgangspunktet tenkte jeg at det var god variasjon i bildene, jeg inkluderte både innendørs og utendørs bevegelsesmiljøer

med ulike formål, men jeg ser i ettertid at jeg kunne variert med bilder fra for eksempel ulike årstider. Et annet punkt en kan bemerke seg i etterkant er om spørsmålene kunne blitt stilt på en annen måte for å få mer diskusjon i gruppa, slik metoden tilsier. Utfallet ble slik at informantene svarte på spørsmålene i tur etter hverandre. Til tross for lite diskusjon i gruppa kan en se at alle informantene får svart på spørsmålene og alle får tatt del i intervjuet. En annen forklaring på at det er lite diskusjon kan være fordi elevene ikke har mye erfaring med formatet diskusjon og at de svarer på tur fordi det er det de er vant med. Det må i tillegg legges vekt på at dette er en undersøkelse gjort på en gruppe 5.klassinger, og kan ikke generaliseres til alle 5.klassinger, det kan forekomme avvik ut ifra erfaring og tidligere skolegang

Når det kommer til utvalget, ser jeg i etterkant at det hadde vært interessant å undersøke et mer heterogent utvalg. Dette for å få mer nyanser i studien, nå opplever jeg lite variasjon i informantenes svar. Undersøkelsen foregår bare på en skole, en annen vinkling ved å sammenligne to eller flere skoler kunne vært interessant. Da ville kanskje utfallet sett annerledes ut. Likevel synes jeg de resultatene og funnene jeg har presentert er interessante og jeg finner det nyttig å øve på å forske på et trinn, noe som vil være relevant for min praksis som lærer.

## 6 Konklusjon

Denne studien hadde som formål å undersøke elevers forståelse og kjennskap til ulike bevegelsesmiljø, og hvilke muligheter og begrensinger elever ser i de ulike bevegelsesmiljøene. Utgangspunktet har vært å kunne svare på følgende problemstilling: *Hvilke muligheter og begrensinger for aktivitet ser elever på 5.trinn i ulike bevegelsesmiljø og hvilken betydning har tidligere erfaringer fra organisert idrett og interesser for valg av bevegelsesmiljø?* For å undersøke problemstillingen benyttet jeg meg av en kvalitativ metode. Hvor jeg gjennomførte fire fokusgruppeintervju med 16 informanter på 5. trinn. I tillegg benyttet jeg meg av bildeassosiasjon i intervjuene som er en proaktiv teknikk for å gjøre det lettere for informantene å svare.

Ut ifra denne diskusjonen konkluderer jeg med at venners påvirkning er en begrensende faktor når elever skal vise til hvilke muligheter de ser i ulike bevegelsesmiljø. Dette er ikke nødvendigvis en faktor de selv opplever som begrensende, men slik jeg tolker svarene deres gjennom intervjuet, mener jeg at påvirkning fra venner og jevnaldrende kan ha en begrensende effekt på hvilke muligheter elevene ser i ulike bevegelsesmiljø. Som resultatene viser er venner og det å passe inn viktig for elevene og dermed kan en se at svarene deres formes av venners meninger og interesser.

Aktivitetserfaring kan påvirke mulighetene elever på 5.trinn ser i ulike bevegelsesmiljø, i form av at det kan begrense de mulighetene som miljøet tilbyr. Som resultatene viser er det interesser og tidligere erfaring spesielt som former svarene elevene gir. Det kan virke som om informantene i denne studien har erfaring med flere ulike bevegelsesmiljø, både inne og ute. Erfaringen og opplæringen elevene har fått har vært preget av ordinære og tradisjonelle aktiviteter, som har vært med på å begrense mulighetene som finnes i miljøet. Jeg konkluderer med at tidligere erfaring fra organisert idrett og interesser har altså en betydning for valg av bevegelsesmiljø i form av at elevene velger miljø de er kjent med og har erfaring med fra tidligere.

Videre konkluderes det med at årstid og været er en faktor som påvirker elevene og hvilke muligheter eller begrensinger de ser i bevegelsesmiljø. Dette er faktor lærerne ikke kan styre, men de kan legge til rette for at det også blir gøy og interessant å oppholde seg ute når det ikke er like fint vær. Som resultatene viser trives elevene best ute på sommeren, men det kan være fordi de ikke har mye erfaring med å være ute i aktivitet med skolen i andre årstider.

Til slutt konkluderer jeg med at rommets utforming og hva rommet tilbyr har en effekt på hvilke muligheter elevene ser, og at de ser mer varierte aktiviteter i miljø med mye tilgjengelig utstyr fremfor miljø med lite tilgjengelig utstyr. Læreren har et ansvar for å forminske begrensingene elevene ser og fokusere på å tilrettelegge for flere muligheter i miljøet. Variasjon i undervisningen er en mulig løsning på problemet. Ved å variere miljøet man utfører kroppsøvingundervisningen i kan det være med på å gi elevene økt aktivitetserfaring og elevene vil kunne se flere muligheter som miljøene tilbyr.

## 7 Avslutning

Denne studien har vist at elever ser både begrensinger og muligheter i ulike bevegelsesmiljø. Hovedfunnene i oppgaven indikerer at venners påvirkning, tidligere erfaring, været og rommets utforming har en innvirkning på hvilke muligheter elevene ser i ulike bevegelsesmiljø. På bakgrunn av resultatene konkluderer jeg med at det trengs mer variasjon i kroppsøvingsundervisningen. Dette gjelder både i aktiviteter, men også i miljø og årstid. Det ville videre vært interessant å undersøke aktivitetsnivået til unge voksne som har fullført grunnskolen, for å kartlegge hvilke muligheter de ser i ulike bevegelsesmiljø og eventuelt hvor de er i aktivitet. Det kunne også vært nyttig å arbeide videre med dette temaet og utviklet flere undervisningsopplegg som kan være med på å hjelpe lærerne med å vise elever flere bevegelsesmiljø og vise til muligheter som finnes i miljøet. Videre ønsker jeg å fokusere mer på aktivitetsnivået til barn, unge og voksne, og kunne skape bevegelsesmiljø som gjør det enklere å holde seg aktiv etter endt skolegang.

Avslutningsvis vil jeg si at det har vært et veldig lærerikt tema å jobbe med, jeg fikk satt fokus på ting som kan være nyttig for meg og min rolle som lærer. Viktigheten av et aktivt liv starter som barn og dermed vil kroppsøvlingslæreren sin rolle være viktig.

## 8 Referanser

- Berg, A. (2002). *Motorikk, lek og læring!* Abstrakt forl.  
[https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:99021533555470220URN:NBN:nonb\\_digibok\\_2009012204080](https://doi.org/oai:nb.bibsys.no:99021533555470220URN:NBN:nonb_digibok_2009012204080)
- Bernstein, N. A. (1967). *The co-ordination and regulation of movements*. Pergamon Press.
- Bjelland, M. & Alves, D. E. (2020). Bruk av bilder i intervjuer med barn: Et bidrag for å utvide barns beskrivelser av følelser. *Tidsskriftet Norges Barnevern*, 97(1), 22-38.
- Bjerke, Ø., Aune, T. K. & Lorås, H. W. (2021). Læring av svømming og livredning. I E. G. Gjørme & I. Norges (Red.), *Utendørs svømme- og livredningsopplæring*. Universitetsforlaget.
- Boyle, M. & Schmierbach, M. (2023). *Applied Communication Reserarch Methods* (3. utg.). Taylor and Francis.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis : a practical guide*. SAGE.
- Brymer, E. & Davids, K. (2013). Ecological dynamics as a theoretical framework for development of sustainable behaviours towards the environment. *Environmental Education Research*, 19(1), 45-63.  
<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.677416>
- Brymer, E., Davids, K. & Mallabon, L. (2014). Understanding the psychological health and well-being benefits of physical activity in nature: An ecological dynamics analysis. *Ecopsychology*, 6(3), 189-197.
- Clarke, V. & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). Metoder i klasseromsforskning: forskningsdesign, datainnsamling og analyse. I. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving*. Gyldendal akademisk.
- Davids, K., Araújo, D., Seifert, L. & Orth, D. (2015). Expert performance in sport: An ecological dynamics perspective. I *Routledge handbook of sport expertise* (s. 130-144). Routledge.
- Davids, K., Araújo, D., Vilar, L., Renshaw, I. & Pinder, R. (2013). An ecological dynamics approach to skill acquisition: Implications for development of talent in sport. *Talent Development and Excellence*, 5(1), 21-34.
- Det Norske Akademi for Språk og Litteratur. (2024). *Bevegelse*. NOAB. Hentet Mai 29. fra <https://naob.no/ordbok/bevegelse>
- Eggebo, H. (2019). *Tematisk analyse - Metodeartikkelen som løser alt*. Hentet 03.04.2024 fra <https://helgaeggebo.no/tematisk-analyse-metodeartikkelen-som-loyser-alt/>
- Fjørtoft, I. (2009). Læringslandskap: hvordan fysiske omgivelser fremmer fysisk aktivitet, lek og læring. I B. T. Johansen, R. Høigaard & J. Fjeld (Red.), *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk* (s. 117 - 130). Høyskoleforlaget.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Gladwell, V. F., Brown, D. K., Wood, C., Sandercock, G. R. & Barton, J. L. (2013). The great outdoors: how a green exercise environment can benefit all. *Extreme Physiology & Medicine*, 2, 1-7.
- Grenness, T. (2020). *Slik løser du metodeproblemene i bachelor- og masteroppgaven* Cappelen Damm.
- Haga, M., Trana, L. & Sigmundsson, H. (2022). Teoretiske perspektiver på utvikling og læring. I I. Kvikstad (Red.), *Motorikk i et didaktisk perspektiv* (2. utgave. utg.). Gyldendal.
- Halkier, B. (2003). *Fokusgrupper*. Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag. .



- Handford, C., Davids, K., Bennett, S. & Button, C. (1997). Skill acquisition in sport: Some applications of an evolving practice ecology. *Journal of Sports Sciences*, 15(6), 621-640. <https://doi.org/10.1080/026404197367056>
- Hansen, B., Steene-Johannessen, J., Kolle, E., Udahl, K., Kaupang, O., Andersen, I., Teinung, E., Ekelund, U., Nystad, W. & Anderssen, S. (2023). Nasjonalt kartleggingssystem for fysisk aktivitet og fysisk form. I. Norges idrettshøgskole, Folkehelseinstituttet. [https://www.fhi.no/publ ...](https://www.fhi.no/publ...)
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26. <https://doi.org/10.1080/14725860220137345>
- Johannessen, A., Tufte, P., A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2020). *Hvordan bruke teori?: nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jongeneel, D., Withagen, R. & Zaal, F. T. J. M. (2015). Do children create standardized playgrounds? A study on the gap-crossing affordances of jumping stones. *Journal of Environmental Psychology*, 44, 45-52. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.09.003>
- Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode*. Cappelen Damm akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/KRO01-05>
- Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode-barn/unge som informanter. *Høgskolen i Akershus*
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn).
- Moy, B., Renshaw, I. & Pavey, T. (2020). Impact of the constraints-led approach on students' motor performance. *Journal of Physical Education and Sport*, 20(6), Article number: 4533345-4533353.
- Nettskjema. (u.å.). *Nettskjema*. Universitetet i Oslo. <https://nettskjema.no/>
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. I I. M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Red.), *Motor development in children: Aspects of coordination and control* (s. 341-360). Martinus Nijhoff Publ. .
- Pardali, E., Koni, I., Säre, E., Lemberg, G. M., Mäestu, E., Kull, M., Brekke Mandelid, M., Jepsen Trangsrud, L. K., Bratland-Sanda, S. & Kjønneksen, L. (2024). Pupils' experiences of affordances in school-based physical activity in Norway and Estonia. *Teaching and teacher education*, 141, 104500. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104500>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen damm akademisk.
- Seifert, L., Button, C. & Davids, K. (2013). Key properties of expert movement systems in sport: an ecological dynamics perspective. *Sports Medicine*, 43, 167-178.
- Sharma-Brymer, V., Davids, K., Brymer, E. & Bland, D. (2018). Affordances in nature: Australian primary school children identify learning opportunities. *Curriculum Perspectives*, 38, 175-180.
- Sigmundsson, H. & Haga, M. (2004). *Motorikk og samfunn : en samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd*. Sebu forl.
- Sigmundsson, H. & Pedersen, A. V. (2000). *Motorisk utvikling : nyere perspektiver på barns motorikk*. SEBU forl.
- Sikt. (u.å.). *Barnehage- og skuleforskning*. Hentet 18.12.23 fra <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/barnehage-og-skoleforskning>
- Storli, R. & Hagen, T. L. (2010). Affordances in outdoor environments and children's physically active play in pre-school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 445-456. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.525923>
- Sullivan, M. O., Woods, C. T., Vaughan, J. & Davids, K. (2021). Towards a contemporary player learning in development framework for sports practitioners. *International*

- Journal of Sports Science & Coaching*, 16(5), 1214-1222.  
<https://doi.org/10.1177/17479541211002335>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world*. Routledge.
- Withagen, R., de Poel, H. J., Araújo, D. & Pepping, G.-J. (2012). Affordances can invite behavior: Reconsidering the relationship between affordances and agency. *New Ideas in Psychology*, 30(2), 250-258.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.12.003>
- Yeh, H.-P., Stone, J. A., Churchill, S. M., Wheat, J. S., Brymer, E. & Davids, K. (2016). Physical, psychological and emotional benefits of green physical activity: An ecological dynamics perspective. *Sports Medicine*, 46, 947-953.
- Aartun, I., Lambert, K. & Walseth, K. (2023). How pupils' playfulness creates possibilities for pleasure and learning in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2235372>

## 9 Vedlegg

Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Bildeassosiasjon

# Vedlegg 1: Vurdering av behandling av personopplysninger fra Sikt

04.06.2024, 16:14

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

526458

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

24.11.2023

**Tittel**

Opplevelse av muligheter i ulike undervisningsmiljø, Masterprosjekt

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Øyvind Bjerke

**Student**

Thea Marie Pettersen

**Prosjektperiode**

01.01.2024 - 01.10.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar****OM VURDERINGEN**

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

**FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN**

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER**

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

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

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET**

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

Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 2: Intervjuguide**

### **Generelle opplevelser:**

1. Kan dere fortelle meg litt om hva dere liker å gjøre på fritiden, hvilke interesser har dere?
  - a. Hvorfor liker dere dette, hvorfor holder dere på med dette?
  
2. Hvordan opplever dere kroppsøving som fag? Altså hvilke tanker og følelser har dere til kroppsøving som fag?
  - a. Hvorfor liker dere faget?
  - b. Hvorfor liker dere ikke faget?
  
3. Hva liker dere å gjøre når dere har kroppsøving?
  - a. Hvorfor liker dere dette?
  - b. Er dette noe dere tenker alle i klassen liker å gjøre?
  
4. Er det noen aktiviteter eller oppgaver dere ikke liker å gjøre når dere har kroppsøving?
  - a. Hvorfor liker dere ikke dette?
  - b. Er dette noe flere i klassen ikke liker å gjøre?
  
5. Hvilke aktiviteter tenker dere på når dere skal være i aktivitet inne?
  
6. Hvilke aktiviteter tenker dere på når dere skal være i aktivitet ute?
  
7. Opplever dere at det er flere aktiviteter man kan gjøre inne eller ute?
  - a. Hvorfor det?
  
8. Når vi snakker om å være i aktivitet ute, blir dere påvirket av været i noen grad? Er det for eksempel flere muligheter eller lettere å være i aktivitet ute om sommeren eller vinteren?

9. Hvor liker dere å være i aktivitet? Det kan være både på skolen og på fritiden.
- Kan dere beskrive eller fortelle meg om hvilke erfaringer dere har til de ulike stedene dere nevnte? Altså hva har du gjort på de ulike stedene dere nevnte?

10. Kan dere beskrive eller snakke om en spesifikk opplevelse i kroppsøving som har vært minneverdig for dere? Er det noe spesielt dere husker at dere har gjort i kroppsøving?
- Hva gjorde den spesiell?

### **Læringsmiljøer:**

11. Hvilke ulike steder har dere hatt kroppsøving før?
- Hva synes dere ved hver av dem?

### **Bildeassosiasjon**

Nå kommer jeg til å vise dere noen bilder av ulike læringsmiljø, altså steder hvor man kan lære og å være i aktivitet. Jeg vil at dere skal si det første dere tenker på når dere ser bilde. Videre ønsker jeg også at dere kommer med eksempel på aktiviteter man kan gjøre på de ulike stedene.

1. Klatrepark
2. Gymsal uten utstyr
3. Utendørssvømmeområde
4. Gymsal med utstyr
5. Skatepark +
6. Gymsal med utsyr fra annen vinkel
7. Gapahuk og skogshold
8. Dansesal
9. Utendørs tuftepark

Hva er det første dere tenker på når dere ser dette miljøet?

- Er det noen spesielle/spesifikke aktiviteter dere eller klassen kan gjøre her?

### **Fortsettelse intervju**

12. Hvilke fysiske omgivelser trives dere best med i kroppsøving?

a. Hvorfor trives dere bedre i disse omgivelsene framfor andre?

13. Dersom dere skulle designet, eller laget en plan for kroppsøving og ting dere vil lære mer om, hvordan ville dere gjort det?

a. Hvor ville dere vært i aktivitet?

**Avsluttende spørsmål:**

14. Er det noe dere vil legge til eller endre på fra det vi har snakket om?

15. Har dere noen spørsmål?

Takk for at dere tok dere tiden til å delta.



### Vedlegg 3: Bildeassosiasjon















