

# «Det er som å stå kliss naken på Karl Johan»

## En fenomenologisk studie om tre elevers erfaringer fra fysisk aktivitet og kroppsoving



**PED396**

Joachim Halsør Forthun

Master i pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Det psykologiske fakultet

Vår 2022

## **Sammendrag**

Masteroppgaven tar utgangspunkt i min tidligere utdanning i kroppsøving og idrettsfag. Interessen for temaet startet der. I dag jobber jeg som kroppsøvingslærer i videregående skole, der et av målene i kroppsøvingsfaget er å skape bevegelsesglede for alle. Dette er utfordrende, særlig for de som i utgangspunktet ikke trives i faget. Derfor ønsket jeg å undersøke hvordan disse elevene opplever å være i bevegelse. Med dette utgangspunktet, har jeg valgt denne problemstillingen: Hvilke erfaringer har elever som ikke trives i kroppsøvingsfaget med å være i fysisk aktivitet?

Jeg har tatt utgangspunkt i Maurice Merleau-Ponty (2012) sin kroppsfenomenologi for å bedre forstå intervjudeltakernes livsverden. Max van Manens (1997, 2016) fem eksistensialiteter er brukt som et rammeverk i analysen av deltakernes erfaringer fra fysisk aktivitet og kroppsøvingsfaget. Studien er kvalitativ, og jeg har gjennomført fenomenologiske intervju for å samle materiale. Tre nåværende elever i videregående skole har deltatt i studien.

Studien viser at deltakerne har varierte opplevelser med det å være i fysisk aktivitet. Et sentralt funn i oppgaven er at de dårlige opplevelsene de har i kroppsøvingsfaget kjennetegnes av brudd i den kroppslige intensjonen. Det vil si at de går fra å ha oppmerksomheten rettet 'fra kroppen til verden', til å ha oppmerksomheten rettet mot seg selv, de blir bevisst sin egen kropp. Dette skjer særlig i aktiviteter hvor de har lav forventning om mestring, og i sosiale situasjoner hvor de føler seg utrygge. Beskrivelsene til deltakerne viser at det særlig er nedsettende kommentarer og blikk fra medelever som fører til at de blir selvbevisste. Når dette skjer, opplever de den dysfremtredende kroppen. Intervjudeltakerne beskriver også gode opplevelser fra fysisk aktivitet og kroppsøving. Det som kjennetegner disse beskrivelsene er at kroppen forsvinner i bakgrunnen, og oppmerksomheten rettes mot verden. Dette skjer i aktiviteter de mestrer, og gjerne også driver med på fritiden.

Denne studien viser at selv om man ikke trives i kroppsøvingsfaget, kan man likevel ha gode opplevelser med det å være i bevegelse. Med en annen organisering, kan faget kanskje legge til rette for at flere elever får kjenne på bevegelsesglede i kroppsøvingstimen.

## **Nøkkelord:**

Fenomenologi – eksistensialiteter – fysisk aktivitet – kroppsøving – elevperspektiv

## **Summary**

This master's thesis is based on my previous education in PE and sports. The interest in the subject of this study started here. Today I work as a PE teacher in high school, and I am passionate about creating opportunities for joy of movement for all students. With this as a starting point, I wanted to examine what experiences students, that don't like physical education, have of being physically active.

Maurice Merleau-Ponty's (2012) phenomenology of the body was used to better understand the lifeworld of the participants, and Max van Manen's (1997, 2016) lifeworld existentials are used as guides to reflection. Phenomenological interviews have been conducted to gather lifeworld descriptions from three high school students.

A key finding in the study is that when there is a breakdown in Drew Leders (1990) 'to-from' structure, the participants experience their body as bad or ill. This happens above all in activities where they do not experience mastery, or in situations they feel insecure with those around them. In these instances, they become conscious of their own body. While performing activities they like we can see descriptions of the disappearing body. Their body disappears in the background, and attention is directed to the world. This also happens in activities they master.

This study shows that even if you do not like PE, you can still have good experiences of being active in sports or in other physical activities, and PE could perhaps, with a different organization, facilitate better experiences for even more students.

## **Key words**

Phenomenology – existentials – Physical education – PE – Student perspective

## **Forord**

Først og fremst vil jeg takke de som deltok i studien. Det var meget interessante og lærerike intervjuer. Takk for at jeg fikk erfare hvordan det er å være i fysisk aktivitet og i kroppsøvingstimer gjennom deres øyne. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Gunn Elisabeth Søreide, for gode og konstruktive tilbakemeldinger. Takk for at du alltid har vært tilgjengelig, og ikke minst holdt motet mitt oppe gjennom de to årene det har tatt å skrive denne oppgaven.

Helt til slutt en stor takk til Ingvild for all tålmodighet og forståelse, og aller mest for all korrekturlesingen. Du er grei!

Bergen, mai 2022.

Joachim Halsør Forthun

# Innhold

Sammendrag .....	1
Forord .....	3
1 Innledning .....	7
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	7
1.1.1 Personlig motivasjon for temaet .....	7
1.1.2 Læreplanen i kroppsøvingsfaget .....	8
1.1.3 Tidligere forskning om temaet .....	9
1.2 Problemstilling .....	9
1.3 Strukturering av oppgaven .....	10
2 Kunnskapsstatus .....	11
2.1 Metode for litteratursøk .....	11
2.2 Kjennetegn ved undervisningen i kroppsøving .....	11
2.3 Kunnskapsstatus om trivsel i kroppsøvingsfaget .....	12
2.4 Ungdommers erfaringer og opplevelser med fysisk aktivitet og kroppsøving .....	13
2.5 Oppsummering .....	15
3 Teoretisk rammeverk .....	17
3.1 Fenomenologi - hovedideer .....	17
3.2 Livsverden og de fem eksistensialitetene .....	18
3.2.1 Levd rom .....	19
3.2.2 Levd tid .....	19
3.2.3. Levd relasjon .....	20
3.2.4 Levd materialitet .....	20
3.2.5 Levd kropp .....	21
3.3 Levde erfaringer og kroppslig selvbevissthet .....	22
3.3.1 Dis-appearance .....	22
3.3.2 Dysappearance .....	23
3.3.3 Eu-appearance .....	25
4 Metode .....	28
4.1 Vitenskapsteoretisk forankring: et konstruktivistisk vitenskapssyn og fenomenologisk metodisk tilnærming .....	28
4.1.1 Min rolle og forforståelse i prosjektet .....	29
4.2 Fenomenologisk intervju .....	30
4.2.1 van Manen sitt fenomenologiske intervju .....	31
4.3 Erfaringer gjennom datainnsamlingen .....	32
4.3.1 Rekrutteringsprosessen .....	32
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene .....	33

4.4 Analyse .....	34
4.4.1 Transkribering av intervju .....	34
4.4.2 Fenomenologisk analyse .....	35
4.4.3 Fenomenologisk anekdote .....	36
4.4.4 Analyse av materialet .....	36
4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet .....	37
4.6 Etiske refleksjoner .....	39
5 Resultat .....	41
5.1 Presentasjon av utvalget .....	41
5.2 Opplevelse av blick - «The gaze of others» .....	42
5.2.1 «De trenger ikke å si det høyt, men du kjenner stemmene gjennom blikket de sender».....	42
5.2.2 «Er det kroppen min?» .....	44
5.2.3 «Da har jeg funnet roen, jeg er i kampsonen».....	46
5.2.4 Oppsummering: opplevelsen av blick som skaper utrygghet.....	48
5.3 Opplevelse av rom.....	48
5.3.1 Invasjonsspill – «De tar hele banen».....	49
5.3.2 Nettpill – «Det er ingen som kommer løpende mot deg liksom» .....	50
5.3.3 Oppsummering .....	51
5.4 Sosiale relasjoner.....	52
5.4.1 «Livredd for at du skal gjøre noe feil som de kan bruke mot deg i ettertid» ....	52
5.4.2 «Alle ler jo sammen liksom».....	54
5.4.3 Oppsummering: Trygge relasjoner gir rom for bevegelsesglede .....	55
5.5 Forventning om mestring .....	56
5.5.1 «Alle bortsett ifra deg er gode» .....	56
5.5.2 «Jeg føler meg dårlig fordi de ikke ville ha meg der».....	59
5.5.3 «Jeg føler at jeg endelig er god på noe. Og da vil jeg på en måte vise det».....	60
5.5.4 Oppsummering: «Målet er bare å bli ferdig med økten» .....	61
6 Diskusjon.....	62
6.1 Brudd i kroppslig intensjon .....	62
6.2 Sosiale relasjoner sin betydning for opplevelse av aktivitet .....	64
6.3 Kroppsøvfingsfaget.....	67
7 Oppsummering og veien videre .....	71
7.1 Oppsummering av studiens funn .....	71
7.2 Hva kan dette bety for kroppsøvfingsfaget.....	73
7.3 Veien videre .....	74
Litteraturliste .....	76

Vedlegg .....	81
---------------	----

## **1 Innledning**

Det overordnede tema er ungdoms erfaringer med fysisk aktivitet og kroppsøving, hvor jeg har søkt innblikk i erfaringene til elever som ikke trives i kroppsøvingsfaget.

Innledningen gir en oversikt over studiens bakgrunn, begrunnelse for valg av tema og problemstilling. Videre forklares oppbygging av oppgaven. Hensikten er å skape en forståelse for hvorfor jeg har valgt å studere ungdommer som ikke trives i kroppsøvingsfaget sine erfaringer med fysisk aktivitet.

### **1.1 Bakgrunn for prosjektet**

Fysisk aktivitet er noe vi alle har et forhold til, enten det er idrett, trening eller hverdagslige gjøre mål. Alt vi gjør, gjør vi med kroppen som utgangspunkt. Jeg ønsker i denne studien å se nærmere på hvilke erfaringer ungdom som ikke trives i kroppsøvingsfaget har med fysisk aktivitet. Jeg vil i det videre utdype min personlige motivasjon for å temaet, hva læreplanen sier om kroppsøvingsfaget, og hva tidligere forskning sier om temaet.

#### ***1.1.1 Personlig motivasjon for temaet***

For meg som har drevet aktivt med flere idretter både som barn, ungdom og voksen, er glede i å være i bevegelse en selvfølge. Det har vært en sentral kilde til både glede og mestring i barndommen min. Særlig gjennom studier i idrettsfag og kroppsøving har jeg fått reflektert over hvor viktigheten av det er å ha gode opplevelser med å være i bevegelse, et positivt forhold til kroppen, og ikke minst føle at kroppen er en ressurs.

Som kroppsøvingslærer og lærerstudent i praksis, har jeg erfart elever som ikke trives i faget, og som ofte blir passive tilskuere i aktivitet eller på sidelinjen. En av de mest utfordrende oppgavene med å være kroppsøvingslærer har for meg vært å forstå de elevene som kvir seg for faget, og klare å legge til rette for at de skal få gode opplevelser med å være i bevegelse.

Det er flere grunner til at jeg ønsker å skrive om dette temaet. Kroppsøving og det å drive med idrett eller andre fysiske aktiviteter er et felt jeg har mye erfaring og kunnskap om. Og jeg er opptatt av at barn og unge skal få kjenne på idrettsglede og bevegelsesglede i barndommen. Selv om jeg har en del kunnskap om dette gjennom egne erfaringer, utdanning og jobb, så er det noen områder jeg ønsker å finne mer ut av. Et av disse er hvordan det oppleves å være i kroppsøvingstimer og i annen fysisk aktivitet når man kvir seg for å delta i kroppsøvingstimene.



### ***1.1.2 Læreplanen i kroppsøvningsfaget***

For å se hva læreplanen sier om fysisk aktivitet og kroppsøving, har jeg gjort søk på utdanningsdirektoratets sider. Det er publisert artikler og rapporter om disse temaene i skolen, og man finner beskrivelser av formålet med fysisk aktivitet og kroppsøving i læreplan og i opplæringsloven. Kroppsøving er et fellesfag i videregående opplæring, og et obligatorisk fag for alle elever i videregående skole. Elevene på videregående får standpunktkarakter i faget i tredje klasse på studieforbereidende utdanningsprogram, og i andre klasse på yrkesfaglig utdanningsprogram. Kroppsøvningsfaget er det tredje største faget i grunnskolen i antall timer. På videregående har man 56 timer med kroppsøving per år. Til sammenligning har det største faget, norsk, 113 timer i vg1, 112 timer i vg2 og 168 timer i vg3 (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Ifølge læreplanen for kroppsøving skal faget stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ordet glede finner vi både under 'fagets relevans og sentrale verdier' og senere i kjerneelementet kroppslig læring; «Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kroppsøving skal altså være positivt rettet. Glede med å være i bevegelse er en sentral del av faget.

Et annet viktig formål med faget er at det skal fremme elevenes helse. I læreplanen står det at faget skal motivere elevene til å holde ved like en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i fremtidig arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det utdypes at faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse.

I ny læreplan av 2020 har det kommet tre overordnede kjerneelement. *Bevegelse og kroppslig læring* der det blir presisert at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut ifra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter* som handler om at elevene skal kunne håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfelleskap, noe som innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger. Og *uteaktiviteter og naturferdsel* hvor elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider.

### ***1.1.3 Tidligere forskning om temaet***

Forskning gjort de siste årene i norsk skole viser at det er elever som ikke trives med faget og at trivselen i faget synker med alderen (Moen, Westlie, Brattli og Bjørke, 2018; Sæfvenbom, Haugen, Bulie, 2014; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktkjold, 2015). Flere studier viser at det er de som er idrettsaktive på fritiden som er motiverte og trives i faget, mens de som ikke er idrettsaktive i større grad mistrives eller i verste fall faller utenfor (Sæfvenbom, Haugen og Bulie, 2014). Kirk (2010) og Annerstedt (2008) peker på en reproduksjon av idrettsdiskurs i kroppsøvningsfaget. Den idrettslige diskursen blir overført fra idretten gjennom idrettsaktive elever og lærer. Det pekes på at de idrettsusikre elevene ikke er i stand til å delta i meningsforhandlingene i faget på grunn av for lav «sosial kapital». For at vi skal klare å legge til rette for glede i faget for alle så mener jeg at det er nettopp dette som må belyses. Stemmene til de elevene som ikke trives i faget må frem i lyset. Det er først da vi kan klare å legge opp til et fag som kan nå ut til alle, og dermed oppnå formålet om livslang bevegelsesglede.

Hvordan man opplever sin egen kropp i bevegelse er en vesentlig faktor i fysisk aktivitet generelt og kroppsøving spesielt. Et anstrengt forhold til kropp, skader eller nedlatende kommentarer gjør det vanskelig å ha det gøy i bevegelse. Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7) peker på at en sentral kompetanse hos fremtidens elever bør være autonomi og selvstyrt læring. I så måte kan det å la elevenes interesse være utgangspunkt for aktivitet gjøre at flere elever kan føle mestring og gå helt inn i aktiviteten. Det kan derfor være interessant å se på hvordan ulike aktiviteter oppleves, og i hvilke situasjoner elevene erfarer kroppen som noe negativt.

## **1.2 Problemstilling**

Tema for denne masteroppgaven har bakgrunn i min personlige og faglige interesse kroppsøvningsfaget. Problemstillingen for masterprosjektet er:

***Hvilke erfaringer har elever som ikke trives i kroppsøvningsfaget med å være i fysisk aktivitet?***

Tidligere forskning tatt i betraktning mener jeg at det er interessant å se på erfaringene til den gruppen elever som ikke trives i faget. Forskning fra kroppsøving i Norge peker på en gruppe elever som ikke trives i faget, og at deres stemme ikke blir hørt på grunn av lav «sosial kapital». Jeg mener det derfor er viktig å løfte frem deres stemme når man skal diskutere organisering av kroppsøvningsfaget. Jeg har valgt åpen problemstilling der jeg

ønsker å få frem erfaringer med å være fysisk aktiv. På den måten kan jeg få frem et helhetlig bilde av hvordan intervjudeltakerne generelt opplever å være i fysisk aktivitet. En sentral del av faget er å stimulere til livslang bevegelsesglede. Det er interessant å undersøke om opplevelser på fritiden skiller seg fra de i kroppsøvingsfaget. Derfor er hovedproblemstillingen så åpen som dette. En viktig del av formålet med å gjennomføre denne studien er å gi noen svar på hvilke endringer vi kan gjøre i kroppsøvingsfaget for å skape trivsel for flere elever. Derfor har jeg valgt å formulere en underproblemstilling:

*Hvilke erfaringer har elevene med fysiske aktivitet i kroppsøvingstimene?*

Det er viktig å forstå når elever opplever ubehag i den grad at de gruer seg til timene, forlater timene eller ikke møter opp i det hele tatt. Det er ved å forstå disse elevene at vi kan sette inn riktige tiltak for å bedre faget. Erfaringene som intervjudeltakerne formidler fra kroppsøvingstimene, vil drøftes opp mot læreplanen i faget.

### **1.3 Strukturering av oppgaven**

I neste kapittel vil jeg presentere kunnskapsstatus om trivsel i kroppsøvingsfaget i Norge, og annen litteratur som belyser ungdommers erfaringer med å være i fysisk aktivitet. I tredje kapittel vil det redegjøres for det teoretiske perspektivet som studien bygger på. Jeg vil presentere det teoretiske rammeverket for oppgaven. I det fjerde kapitlet vil jeg begrunne metodiske valg og gjøre rede for datainnsamlingen og analysen av materialet. Reliabilitet, validitet og de etiske vurderingene i forbindelse med prosjektet vil her diskuteres. I det femte kapitlet presenteres funn fra analysene, og i det sjette kapitlet drøftes disse funnene i lys av teori, relevant litteratur og tidligere forskning. I det avsluttende kapitlet oppsummerer jeg prosjektet og kommer med forslag til videre forskning.

## **2 Kunnskapsstatus**

Her vil jeg gjøre rede for metode for litteratursøk og tidligere forskning. Jeg vil gjøre rede for det tidligere forskning har funnet ut om kroppsøving og undervisning. Det er gjort noen kartleggingsstudier på trivsel i kroppsøvingsfaget de siste årene, samt en del kvalitative studier med fokus på elevers beskrivelser av å være i fysisk aktivitet samt deltakelse i kroppsøving.

### **2.1 Metode for litteratursøk**

For å finne relevant litteratur har jeg benyttet både norske og internasjonale databaser, blant annet Oria, ERIC, Brage og google scholar. Fenomenet jeg skal undersøke er ungdommers opplevelser og erfaringer med fysisk aktivitet og se det i sammenheng med kroppsøvingsfaget. Sentrale søkeord har vært 'fysisk aktivitet', 'kroppsøving', 'ungdom', 'opplevelse' og 'erfaring'. Søkeordene ble benyttet i ulike kombinasjoner, og både på engelsk og norsk.

Kriteriene jeg har satt for inkludering av artikler er at de skal være fagfellevurdert og ha fokus på ungdom i aldersgruppen 12-19 år. Jeg har utelukket artikler med lærer, foreldres eller andre voksenpersoners perspektiv. Jeg har ønsket å finne mest mulig litteratur fra Norge, da det er ulik historie og kultur for idrett, kroppsøving og fysisk aktivitet i ulike land. Men opplevelsen og følelsene av å være i aktivitet er generell, og jeg ekskluderer derfor ikke tekster fra andre land. Videre gikk jeg systematisk igjennom sammendragene i artiklene og så særlig på forskningsspørsmål, teoretisk utgangspunkt, metode og funn.

### **2.2 Kjennetegn ved undervisningen i kroppsøving**

Det å realisere læreplanen har vist seg som en utfordring i kroppsøvingsfaget. Praksisen i faget støtter seg til og anvender modeller fra idretten. Kirk (2010) karakteriserer praksisen i faget som «physical education-as-sport-technique». Også norsk forskning viser det samme. Moen (2011) får frem i sin doktorgrad på temaet at faget består av innføring i grunnleggende teknikker i en rekke idretter. Internasjonal og skandinavisk forskning viser også at kroppsøving ofte blir praktisert med hovedfokus på å holde elevene aktive, fremfor å videreutvikle deres læring, bevegelseskompetanse og refleksjon (Kirk, 2010; Annerstedt, 2008).

Innholdet i kroppsøvingsundervisningen domineres av ballspill og grunntrening, mens dans og alternative aktiviteter får lite plass. Instruksjonsmetoden dominerer og i

vurderingsarbeidet legges det vekt på innsats og fysisk aktivitet (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold 2015).

### **2.3 Kunnskapsstatus om trivsel i kroppsøvningsfaget**

Det er gjennomført to større prosjekt i Norge de siste årene som har kartlagt elever og læreres opplevelse, holdninger og motivasjon i kroppsøvningsfaget i Norge. En av de større kartleggingene av trivsel i kroppsøvningsfaget i Norge som er gjort, er «Elverumskolen» fra 2015. Her har forskerne kartlagt elevers trivsel, læring og motivasjon i kroppsøvningsfaget, og sammenlignet det med andre fag. Det er en surveyundersøkelse som omfatter elever (N=751), lærere (N=57) og skoleledere (N=14) og deres opplevelse av kroppsøvningsfaget i åtte forskjellige skoler. Studien viser at de fleste elevene liker seg godt på skolen og i kroppsøvningsfaget, men at dette avtar med alderen.

Sæfvenbom, Haugen og Bulie (2014) har undersøkt elevers holdninger og motivasjon i kroppsøving. Hensikten med studien var å få kunnskap om ungdommers(N=2010) motivasjon i faget, og undersøke forholdet mellom involvering i fysisk aktivitet utenfor skolen og motivasjon i kroppsøving. Resultatene viste at 43 % av ungdommene ikke var fornødt med hvordan faget var lagt opp, og at det var store variasjoner i motivasjon hos elevene. De positive holdningene til faget synker med alder, noe som står i motsetning til fagets formål om livslang bevegelsesglede. Resultatene viste at ungdommer som er involvert i organisert idrett på fritiden rapporterte signifikant høyere trivsel og motivasjon i faget. Sæfvenbom, Haugen og Bulie (2014) mener at undervisningen i kroppsøving sammenfaller med logikken i konkurransepreget sport, og konkluderer med at kroppsøving dermed favoriserer elever som deltar i sport på fritiden, da disse ungdommene får mest ut av kroppsøvingstimene. Kroppsøvningsfaget kan dermed produsere sosial ulikhet i helse.

Både i Sæfvenbom et. al og Moen et.al sine surveyundersøkelser i norsk skole kommer det frem at trivselen i kroppsøving er relativt høy sammenlignet med andre fag, men at den avtar med alderen. Antall elever som ikke liker kroppsøving øker med 40 % fra ungdomsskolen til videregående skole (Sæfvenbom, Haugen og Bulie, 2014). I prosjektet «Elverumskolen» finner forskerne en jevn nedgang i trivsel i kroppsøvningsfaget fra 5.-10.klasse, og 80 av 751 elever sier at de «gruer seg til kroppsøvingstimene» (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold 2015). Dette er ikke et særnorsk fenomen. I en studie gjort i USA, med mål om å se på sammenhengen mellom holdning til kroppsøving og fremtidig fysisk aktivitet, kommer frem til at det er en kraftig nedgang i positive

holdninger til kroppsøving fra 5. til 8.trinn (Mercier, Donovan, Gibbone og Rozga, 2017). Den samme konklusjonen finner man i Jurisin, Malcic og Kostivic (2017) sin forskning på elever i serbisk skole.

#### **2.4 Ungdommers erfaringer og opplevelser med fysisk aktivitet og kroppsøving**

Når man skal fremme fysisk aktivitet hos inaktive ungdommer, er det viktig å forstå de individuelle behovene. Det er gjort noen kvalitative studier med dybdeintervjuer som omhandler ungdommers forhold og holdning til fysisk aktivitet de siste årene i Norge og Norden. Overvektig ungdom rapporteres å være mindre fysisk aktive enn deres jevnaldrende som ikke er overvektige (Sundar, Løndal, Lagerløv, Glavin og Helseth, 2018). Denne studien fra medisinsk fakultet ved universitetet i Oslo har prøvd å forstå viktige faktorer som undergraver motivasjonen for fysisk aktivitet blant overvektige ungdom. Deltakerne assosierte fysisk aktivitet med organisert sport og kroppsøving på skolen, og som et middel til bedret helse og en mer attraktiv kropp. Majoriteten av ungdommene følte at egen helse var dårligere enn hos andre ungdommer, og gav uttrykk for en bekymring for egen helse i fremtiden. Å mestre en aktivitet, være sammen med venner og ha det gøy fremmet motivasjon til å delta i aktivitet. Å ikke mestre en aktivitet, eller å ikke kjenne noen av de andre i kroppsøvingssklassen gjorde dem mindre motivert. Ingen av ungdommene trakk frem uformelt aktivt liv, som for eksempel sykling og gange til skole, når de snakket om fysisk aktivitet (Sundar, Løndal, Lagerløv, Glavin og Helseth, 2018).

Mikaelsson, Rutberg, Lindqvist og Michaelson (2019) har gjort en studie på svensk ungdom med mål om å beskrive inaktive ungdommers erfaringer og refleksjoner om å delta i fysisk aktivitet. I studien ble et gjennomført narrative intervjuer med ni avgangselever på videregående skole. Analysen av intervjuene resulterte i tre tema som uttrykker ungdommenes opplevde barrierer og hindringer mot fysisk aktivitet, kunnskap om fordeler og ulemper, og hva som skal til for at de skal være fysisk aktive; «Å erkjenne motstand og barrierer mot å utføre fysisk aktivitet», «Å vite at det er sunt, er ikke nok», og «Å føle seg inkludert og akseptert er gøy og motiverende». Det å føle seg presset, bli vurdert og ikke få støtte fra venner eller en voksenperson ble opplevd som demotiverende faktorer. På den andre siden ble det å bli akseptert og inkludert sett på som motiverende. De fleste av de inaktive ungdommene gir uttrykk for at de har kunnskap om helsegevinstene ved å være fysisk aktiv, og viktigheten av fysisk aktivitet for et sunt liv. De opplever også at de er fornøyde med seg selv etter å ha trent og at trening gir en følelse

trivsel og økt energinivå. Selv med denne innsikten blir andre fritidssysler som musikk, data, venner og skolearbeid prioritert foran det å være fysisk aktiv (Mikaelson, Rutberg, Lindqvist og Michaelson, 2019).

I flere studier kommer det frem at det er negativt for ungdommers motivasjon til å drive fysisk aktivitet når deres form og ferdigheter blir synliggjort gjennom for eksempel testing og konkurranserr. Mikaelsson, Rutberg, Lindqvist og Michaelson (2019) viser at ungdommer føler en sterk motløshet når det gjelder det å få deres fysiske form vurdert eller evaluert. Testing av aerob utholdenhet og deltakelse i lagspill som innebandy og fotball blir trukket frem som særlig negativt. Å bli tvunget med på konkurransepregede aktiviteter resulterte i at de fleste ungdommene i denne studien mistet interessen for faget (Mikaelsson, Rutberg, Lindqvist og Michaelson, 2019). I Sundars, Løndal, Lagerløv, Glavin og Helseth (2018) sin studie blir kroppsøving trukket frem som et konkurransepreget miljø med et stort fokus på prestasjon. Et par av jentene i studien trekker frem episoder der de blir ledd av klassekamerater fordi de ikke mestret en ferdighet. Andre nevnte at de trodde at det var vanskeligere for dem å få gode karakterer i kroppsøving på grunn av deres overvekt og manglende evne til å prestere i henhold til kriteriene. I en kvalitativ studie fra Spania trekker ungdommene frem at mange av de negative erfaringene med fysisk aktivitet kommer i situasjoner der lærer og «gode» elever tar med seg kulturen fra idretten inn i kroppsøvingfaget. I studien brukes uttrykket «symbolsk vold» om situasjoner der væremåte, oppførsel, uttrykk, krav og ferdigheter som blir sett på som viktig innenfor en sport blir dratt inn i kroppsøvingen. Kravene ble satt høyt på grunn av gode, erfarne medelever, noe som oppleves uopnåelige for de andre elevene. Konklusjonen er at elevene opplevde å bli presset til ting de ikke kunne mestre. Det kommer også frem i denne studien at medelever som er flinke og erfarne «pirker» og ler av de som er klumsete eller overvektig (Carillo, Devis, Velert og Brown, 2012).

I kroppsøvingfaget og i idrett er man ofte i vurderingssituasjoner foran trener, lærer og medelever. Dette gjør at ferdighetsnivået til elevene blir synlig for de rundt. Hilland, Ridgers, Stratton, Knowles og Fairclough (2016) har gjennom dybdeintervju med 53 elever i alderen 12-14 år, undersøkt hva som er kildene til elevenes oppfatning av egne ferdigheter i kroppsøving. Undersøkelsen får frem at hovedkildene til egen oppfatning av ferdighetsnivå er ytre «feedback», oppfatning av kompetanse og sammenligning med medelever. Tilbakemeldinger fra lærer trekkes særlig frem, og artikkelforfatterne konkluderer med at positive tilbakemeldinger fra lærer og øvelser eller oppgaver som gir muligheter for elevene til å mestre kan være gode virkemiddel for motivasjon i faget (Hilland, Ridgers, Stratton, Knowles og Fairclough, 2016).

Kerner, Haerens og Kirk (2018) har undersøkt hvilke konsekvenser misnøye med kroppen får for fysisk og psykisk velvære i kroppsøving. De finner en signifikant sammenheng mellom misnøye med kroppen og egen vurdering av ferdighetsnivå i kroppsøving. De antyder videre at for kroppsøving vil det være viktig å ha fokus på de funksjonelle aspektene til kroppen. Det vil si å fokusere på hva kroppen kan gjøre, i motsetning til hvordan kroppen ser ut (Kerner, Haerens og Kirk, 2018).

Sundar, Løndal, Lagerløv, Glavin og Helseth (2018) trekker frem at det å mestre fysisk aktivitet blir assosiert med erfaringer med å ha det gøy. Ungdommene i denne undersøkelsen gir uttrykk for at når man føler at man er god i noe er det lettere å slappe av, senke skuldrene og bare nyte aktiviteten. Når man mestrer en aktivitet slipper man å konsentrere seg, det er ikke vanskelig, man er bare til stede i øyeblikket. En av ungdommene i denne studien beskriver at når han er i en slik aktivitet forsvinner alle bekymringer, som for eksempel lekser og skolearbeid, han bare slapper av og har det gøy med venner (Sundar, Løndal, Lagerløv, Glavin og Helseth 2018). Rugseth og Standal (2015) trekker også frem dette poenget i sin undersøkelse, hvor en deltaker beskriver følelsen av å være i øyeblikket når han jobber med kroppsbeheerskelsen i mixed material arts. I slike situasjoner glemmer han både tid og sted og lever i nuet. Alle problemer i hverdagen, inkludert hans egen kropp, forsvinner ut av tankene. De beskriver det nesten som en tilstand av meditasjon (Rugseth og Standal, 2015).

## **2.5 Oppsummering**

Majoriteten av elevene i norsk skole trives i kroppsøving, likevel er det elever som mistrives og som dropper ut av faget. I tillegg til dette avtar motivasjonen for faget med alderen. Flere studier peker på at kroppsøving praktiseres som et prestasjonsorientert idrettsfag som er lagt til rette for de som er aktive på fritiden (Seelen, 2012; Sæfvenbom, Haugen og Bulie, 2014). Dette betyr at det er de som er idrettsaktive på fritiden som er motiverte og trives i faget, mens de som ikke er idrettsaktive i større grad mistrives eller i verste fall faller utenfor. Kirk (2010) og Annerstedt (2008) peker på at det ser ut til å være en reproduksjon av en idrettsdiskurs i kroppsøving. Den idrettslige diskursen blir overført fra idretten gjennom idrettsaktive elever og lærer. Dette gjør at de idrettsusikre elevene ikke er i stand til å delta i meningsforhandlingene i faget på grunn av for lav «sosial kapital». Elevene som ikke trives i faget peker på usikkerhet rundt kropp og ferdigheter, og når disse elementene blir fremhevet i undervisningssituasjonen, blant annet gjennom resultatorienterte aktiviteter og kommentarer fra lærer og medelever, går det



utover disse elevenes trivsel i faget. Kerner, Haerens og Kirk (2018) finner en signifikant sammenheng mellom misnøye med kroppen og egen vurdering av ferdighetsnivå i kroppsøving.

### **3 Teoretisk rammeverk**

Som gjennomgangen av tidligere forskning i kapittel 2 viser, finnes det allerede en god del forskning som viser omfanget av elever som ikke trives i kroppsøvfingsfaget. For å forstå dette fenomenet bedre vil denne studien, med utgangspunkt i et fenomenologisk teoretisk rammeverk, undersøke elever som ikke trives i kroppsøvfingsfaget sine erfaringer med fysisk aktivitet. Jeg har valgt et fenomenologisk rammeverk av to grunner. For det første undersøker jeg erfaringer, og fenomenologi løfter nettopp frem virkelighetens kvalitative og erfarte sider (Duesund, 1995). For det andre gir fenomenologien meg mulighet til å forstå kroppen som sentrum for våre erfaringer i verden (Duesund, 1995), noe som er særlig relevant siden jeg undersøker hvordan elevene erfarer å være i fysisk aktivitet. I dette kapittelet vil jeg først gjøre rede for de hovedideene innen fenomenologien dette masteroppgavearbeidet bygger på før jeg gjør rede for to sett med begreper som har relevans for analysen av elevenes erfaringer med fysisk aktivitet og opplevelse av kroppsøvfingsfaget.

#### **3.1 Fenomenologi - hovedideer**

Begrepet 'fenomen' er utgangspunktet for fenomenologien, og målet med en fenomenologisk tilnærming innen forskning er å forstå og gjøre fenomener meningsfulle med utgangspunkt i menneskers levde erfaring. Fenomenologi har som utgangspunkt at sann kunnskap oppstår i menneskets levde erfaringsverden og at det er gjennom å utforske mennesker i sin livsverden vi kan forstå menneskene og menneskenes forhold til omverden (Van Manen, 2016). Med livsverden menes den konkrete og erfaringsbare virkeligheten mennesker lever sine liv i (Duesund, 1995; van Manen, 1997).

Fenomenologi er ifølge Merleau Ponty «the study of essences» (Merleau Ponty, 2012, s.vii) og fenomenologisk forskning søker derfor å finne essensen av et fenomen (Van Manen, 1997) gjennom å systematisk beskrive de indre meningsstrukturene i personers levde erfaringer.

Husserl er ansett som grunnleggeren av den fenomenologiske retningen innen forskning og han utviklet den tidlige fenomenologien med utgangspunkt i kritikk av Descartes' dualistiske vitenskapparadigme. Kritikken av Descartes er blant annet videreført av Heidegger, Sartre og Merleau Ponty. Av disse regnes Maurice Merleau-Ponty som den fremste kroppsfenomenologen (Dahlberg, 2019) og hans kroppsfenomenolog vil derfor være sentral i denne oppgaven. Merleau-Ponty var den første som satt kroppen i sentrum for å forstå menneskets eksistensielle grunnvilkår (Duesund, 1995). Når jeg skal forstå

hvordan elevene erfarer å være i fysisk aktivitet vil jeg som sagt gjøre det med en forståelse av at kroppen er sentrum for våre erfaringer i verden. Kroppen settes ikke bare i sentrum på grunn av sine sanselige og emosjonelle kvaliteter, men fordi vår forståelse av verden oppstår på grunnlag av kroppens forståelse av omgivelser eller situasjon. I følge Merleau Ponty (2009) er kroppen ikke bare et redskap eller et objekt for erkjennelsen, men det er gjennom kroppen bevisstheten tar form. Med dette mener Merleau-Ponty at vi mennesker erfarer oss selv og verden gjennom vår kropp. Det er som kropp vi snakker, erkjenner og blir bevisst. Han la vekt på at kroppen ikke kun er et objekt (Dahlberg, 2019).

I tillegg til Merleau-Ponty sin kroppsfenomenologi vil van Manens arbeid med fenomenologi og pedagogikk utgjøre en sentral del av det teoretiske rammeverket i denne oppgaven. Van Manen (2016) forklarer hvordan fenomenologien søker mening gjennom erfaringer, men at mennesket ikke forstår sine levde erfaringer der og da. Erfaringene kan kun reflekteres over i ettertid og en fenomenologisk tilnærming vil derfor være hermeneutisk eller fortolkendebeskrivende av natur. Etersom vi erfarer vår livsverden før vi reflekterer over den, betegnes livsverden som før-refleksiv.

Van Manen (2016) taler for en hermeneutisk fenomenologi, som både er beskrivende og fortolkende. Beskrivende ved at man prøver å få frem essensen av et fenomen, eller med andre ord hvordan fenomenet ser ut. Fortolkende ved at man utforsker en dypere mening med folks handlinger. Van Manen (2016) beskriver at gjennom fenomenologisk hermeneutikk ønsker man å få frem hvordan noen erfarer en spesifikk opplevelse, for så videre å få en bedre forståelse for fenomenet menneske. Her prøver en å skape en relasjon med intervjupersonen for å få tak i meningen med en erfaring.

### **3.2 Livsverden og de fem eksistensialitetene**

Begrepet livsverden ble introdusert av Husserl, og har senere blitt videreutviklet av andre filosofer. Livsverden kan forstås som en verden av erfaring (Standal, 2014). Van Manen (2016) trekker frem det han kaller fem eksistensialiteter som han mener er sentrale strukturer ved livsverden: levd kropp, levd relasjon, levd rom, levd tid og levd materialitet. Disse eksistensialitetene er en del av alle menneskers livsverden, og det er gjennom disse man erfarer verden. Det er det helt konkrete vi erfarer i hverdagen, den verden vi tar forgitt. Samtidig er livsverden en forutsetning for alle empiriske teorier og den vitenskapelige virkelighet (Duesund, 1995).

### *3.2.1 Levd rom*

Begrepet 'rom' refererer vanligvis til konkrete fysiske distanser og dimensjoner som høyde, bredde og lengde. 'Levd rom' refererer imidlertid til et opplevd eller følt rom og handler om hvordan vi opplever rom og steder i vid forstand. 'Levd rom' er med andre ord det erfarne rommet. Måten en fotball- eller håndballbane oppleves av ulike personer og i ulike situasjoner kan eksemplifisere hva 'levd rom' betyr: banens fysiske mål vil være de samme for to ulike spillere, men de kan likevel erfare avstanden fra ene siden til den andre ulikt. I de siste 10 minuttene av en kamp med kramper i leggene kan avstanden frem til mål også føles vesentlig lengre enn det den gjorde i starten av kampen.

'Levd rom' kan være vanskeligere å beskrive enn konkrete fysiske rom fordi vår opplevelse av 'levd rom' er før-verbal, og noe vi sjelden reflekterer over (van Manen, 1997). Ulike rom og steder kan gi ulike følelser på grunn av relasjonen mellom menneskekroppen og rommet og et åpent landskap, en kroppsøvingssal eller hjemmet vårt frembringer derfor ulike romlige erfaringer (van Manen, 1997). En voksen og et barn kan for eksempel også erfare et rom på forskjellig måte, da høyden og størrelsen på et barns og en voksens kropp er ulik.

Vår opplevelse av et rom påvirker hvordan vi oppfører oss og tenker (van Manen, 1997). Dårlige opplevelser fra en kroppsøvingssal kan forsterke en elevs usikkerheten i det den går inn i salen fra garderobene, mens for en elev som har mange gode opplevelser fra kroppsøvingstimen vil det nok føles helt annerledes å gå inn i salen. Disse følelsene og takene kan videre få betydning for elevenes kroppsspråk og kroppsutfoldelse i aktivitetene, og i måten de forholder seg til aktivitetene i kroppsøvingstimen.

### *3.2.2 Levd tid*

I motsetning til klokke-tid eller objektiv tid, er 'levd tid' subjektiv. 'Levd tid' er tiden som går fort når vi har det kjekt, og seint når vi kjeder oss (van Manen, 1997). En treningsøkt eller en kroppsøvingstime kan oppleves svært forskjellig hva angår 'levd tid'. Elevene som liker aktiviteten de holder på med vil oppleve at timen går fort, mens de som kjeder seg eller ikke trives vil synes at timen varer lengre. Dersom du kjører hundre kilometer kan de første femti kilometerne føles kortere ut enn de siste femti. I dette siste eksempelet henger 'levd tid' og 'levd rom' sammen. Rommet er et aspekt av tiden, og tiden er erfart som rom (van Manen, 1997).

'Levd tid' er vår tidsmessige måte å være i verden på og van Manen (1997) illustrerer dette ved å vise til forskjellene mellom en ung person med livet foran seg og en åpen og

spennende fremtid og en eldre persons tilbakeblikk til fortiden. De tidsmessige dimensjonene av fortid, nåtid og fremtid utgjør horisontene til en persons tidsmessige landskap. Alt man har opplevd i fortiden er med en person som minner eller erfaringer som etterlater sine spor på ens vesen (van Manen, 1997). Med andre ord mener van Manen at vår fortid påvirker det vi gjør i vår nåtid. Måten vi opptrer på, bevegelsene og faktene vi har, ordene og språket vi bruker, er alt påvirket av fortiden. Samtidig blir fortiden påvirket av nåtiden.

### ***3.2.3. Levd relasjon***

‘Levd relasjon’ refererer til de relasjonene vi tar vare på eller skaper med andre i rommet vi deler med dem (van Manen, 1997). Når vi møter andre mennesker, så møter vi dem på en kroppslig måte, for eksempel gjennom et håndtrykk eller ved det inntrykket personene gir gjennom måten de fremstår fysisk for oss. Selv i situasjoner hvor vi kun har indirekte kontakt med en person, for eksempel gjennom brev, telefon eller en bok så har vi likevel ofte gjort oss opp et fysisk inntrykk som vi enten kan få bekreftet eller avkreftet dersom v senere møter personen (van Manen, 1997).

Engelsrud (2006) mener at kroppen er relasjonell fordi vi blir bevisst både oss selv og andre gjennom kroppen. Bevissthet om kroppen utvikles ikke i isolasjon fordi vi både er og fortolker vår væren i verden også gjennom andres øyne (Duesund, 1995). Med dette mener Engelsrud at vår forståelse av oss selv er knyttet til hvordan vi blir oppfattet av andre. Selvbildet vårt blir med andre ord dannet i relasjonen til andre mennesker, ved at vi speiler oss i hverandre.

### ***3.2.4 Levd materialitet***

‘Levd materialitet’ handler om hvordan vi erfarer og opplever de fysiske tingene vi omgir oss med. Når Van Manen skriver at: «We see and recognize ourselves in the things of our world. And the things tell me who I am» (van Manen, 2016, s.306) peker han på hvordan eiendelene våre kan forstås som utvidelser av kroppene og sinnet vårt. Her er Merleau Ponty (2012) sin utgreiing om ekspertnivå på bilkjøring et godt eksempel på akkurat dette. Når man når ekspertnivå i bilkjøring vil bilen oppleves som en forlengelse av egen kropp. Bil og kropp blir forent ut mot verden.

Sara Ahmeds (2006) skriver om det hun kaller ‘queer phenomenology’. Ifølge henne er ting forankringspunkter som kroppen strekker seg etter. Det er dermed et forhold mellom kropp og dens omgivelser ved at mennesker vender seg til noen ting fremfor andre.

Oppmerksomheten forventes å bli rettet mot det som anses som rett eller normalt, og hvis dette ikke skjer så kan det betraktes som 'queer' eller skeiv. Dette kan for eksempel skje i kroppsøvingstidene ved at elever bruker en fotball som basketball, eller en ball til å sitte på. Ahmed (2006) argumenterer for at bruken av ting eller objekter ikke får alle kropper til å strekke seg etter dem på samme måte, «An object tends towards some bodies more than others, depending on the tendencies of bodies» (Ahmed, 2006, s.51). I kroppsøving peker hun på at pedagogiske objekter noen ganger feiler i hva de er ment å gjøre. For eksempel er bukken i turn for høy for noen elever å komme seg over.

I eksemplene over snakkes det om ting som fysiske objekter, men levde materialitet er imidlertid mer enn kun fysiske objekter. Tanker, gjerninger, opplevelser, hendelser og oppdagelser kan være integrert i kroppen som minner eller hemmeligheter (van Manen, 2016). En hemmelighet du holder kan oppleves som et objekt du tar vare på.

### *3.2.5 Levde kropp*

Vi mennesker er alltid kroppslig til stede i verden, og møter andre mennesker først og fremst i deres verden gjennom kroppen (van Manen, 1997). Merleau Ponty bruker begrepet «den levde kroppen», og med det mener han at erfaringen av å eksistere i verden er noe mennesket først og fremst har, gjør og er som kropp. Den levede kropp er det samme som en erfarende kropp (Duesund, 1995), men kroppen erfarer ikke kun mekanisk, biologisk eller intellektuelt. I kontrast til det å forstå kroppen som en rent fysiologisk enhet eller som en mekanisme for energiforbruk forstår Merleau Ponty den subjektive kroppen som vår åpning mot verden. Vår forståelse av verden bygger med andre ord på vår kropps forståelse av sine omgivelser og sin situasjon (Østerberg, 1994).

Kroppens sirkularitet er enestående for den menneskelige kroppen, og grunnlaget for at den har en selvreflekterende evne. Begrepet sier noe om at den levde, subjektive kroppen og den fysiske, objektive kroppen forholder seg til hverandre. Kroppen er subjekt og objekt, både i forhold til seg selv og til sin omverden. Merleau Ponty beskriver det slik:

«Om jeg med min høyre arm griper om min venstre, er min høyre arm det subjektive som griper, og den venstre det objektive som blir grepet. Men idet jeg kjenner at min venstre arm blir grepet, blir denne det subjektive som opplever den høyre armen som objekt».  
(Duesund, 1995, s.33)

Sirkulariteten ligger i forholdet mellom 'det som griper' og 'det som blir grepet'. Her griper jeg og blir grepet på samme tid. Fordi vi både kan være subjekter og objekter for oss selv, kan vi også reflektere over oss selv og verden (Duesund, 1995).

Et annet viktig aspekt for å forstå 'levd kropp' er det at kroppen er, ifølge Merleau Ponty (2012), intensjonal. Med det mener han at nå kroppen er utgangspunktet og sentrum for vår opplevelse av verden, vil kroppen alltid være bevisst, og denne bevisstheten vil være rettet mot noe. Det i verden som bevisstheten retter seg mot vil dermed være i forgrunnen, mens de opplevelsene kroppen ikke retter seg mot vil være i bakgrunnen (van Manen, 2016). Merleau Ponty (2012) argumenterer for at kroppslig selvbevissthet først og fremst er før-refleksiv og taus. Med dette mener han at kroppen som oftest ikke vil være i fokus for bevisstheten, med alt som foregår i vårt daglige liv. Merleau Ponty (2012) påpeker at vi i dagliglivet ikke har behov for bevisste tanker om hvordan vi skal posisjonere oss eller bevege oss rundt, fordi vi kan gjøre dette uten å tenke på kroppsdelene eller kroppslig bevegelse. Når jeg henter kaffekoppen min fra kjøkkenskapet om morgenen så tenker jeg ikke over min egen arm, dens posisjon eller hvordan jeg beveger den.

### **3.3 Levde erfaringer og kroppslig selvbevissthet**

I boken *The absent body* bygger Drew Leder (1990) videre på ideene til Merleau Ponty, og påpeker at den subjektive kroppen er en nødvendig forutsetning for handling og opplevelse. Leder introduserer tre begreper: *dis-appearance*, *dys-appearance* og *eu-appearance*, som forklarer de ulike nyansene av måten vi kan være bevisst vår egen kropp når vi lever i og erfarer verden. Jeg vil i det videre utdype dette og dermed også få frem hva som menes med kroppslig selvbevissthet og levde erfaringer. Det er viktig å understreke at disse tre begrepene ikke er isolerte kategorier, da de henger sammen og påvirker hverandre. Men når Leder (1990) bruker disse tre begrepene struktureres refleksjonen og forståelsen av levde erfaringer.

#### **3.3.1 *Dis-appearance***

Leder bruker begrepet 'til-fra'-struktur for å forklare hvordan vår bevissthet er rettet mot verden og vekk fra kroppen. Han mener at den sunne kroppen sjeldent oppleves eksplisitt eller som et objekt i seg selv. Leder bruker et eksempel fra sport for å illustrere hvordan kroppen ikke har vår eksplisitte oppmerksomhet når vi er engasjert i (daglig) aktivitet:

«I may be engaged in a fierce sport, muscles flexed and responsive to the slightest movements of my opponent. Yet it is precisely upon this opponent, this game, that my attention dwells, not on my own embodiment” (Leder, 1990, s.83)

Dette eksempelet viser hvordan det at kroppen er i bakgrunnen av vår bevissthet, lar oss engasjere i prosjekter. Fenomenet med at kroppen forsvinner fra vår bevissthet eller oppmerksomhet beskriver Leder som at kroppen er i en «state of disappearance» (Leder, 1990). Kroppslig ‘disappearance’ er altså et begrep som beskriver de situasjonene hvor subjektet ikke tenker over hvordan kroppen beveges. Når du tar kaffekoppen fra skapet, er ikke kroppen et tematisk objekt for subjektets persepsjon eller erfaringer. I de fleste situasjoner er objektet for subjektets persepsjon utenfor kroppen, for eksempel på andre mennesker, aktiviteter eller oppgaver. Det er da man er i det Leder kaller ‘fra-til-strukturen’ (Zeiler, 2010).

‘Disappearance’ er mulig når enheten kropp-sinn erfarer og handler harmonisk i en spesifikk situasjon (Zeiler, 2010). Når jeg sykler eller løper tenker jeg ikke over hva jeg gjør fordi dette er ferdigheter jeg ifølge Merleau Ponty har inkorporert inn i mitt kroppslige skjema eller system av motoriske ferdigheter (Merleau Ponty, 2012). Når ferdighetene blir en del av vår kroppslige ‘ekspertise’ på denne måten, kan kroppen da forsvinne fra vår oppmerksomhet når vi gjennomfører ferdigheten. Når barn er helt oppslukt i en lek eller aktivitet er det nettopp dette som skjer. Da er de til stede «her og nå», og for eksempel ikke opptatt av bekymringer. I kroppsøvingsskoler eller i fysisk aktivitet vil man kunne oppleve en «disappearing»-kropp i idretter man behersker godt og i aktiviteter man er engasjert i.

Det er viktig å påpeke her at kroppslig ‘disappearance’ ikke vil si at kroppen er totalt fraværende for subjektet (Zeiler, 2010) fordi vi er bevisst kroppen på et pre-refleksivt nivå. Selv om ‘disappearance’ handler om at kroppen forsvinner fra tematisk oppmerksomhet, vil kroppen alltid være den vi møter andre og verden med, og subjektet vil være klar over kroppen som hans eller hennes, om den kroppslige posisjonen, og vårt kroppslige ‘jeg kan’.

### **3.3.2 *Dysappearance***

Leder introduserer også begrepet «dysappearance», som oppstår når kroppen fremstår som syk, skadet eller dårlig (Leder, 1990, s.84). ‘Dys’ kommer fra gresk og betyr dårlig, slett eller sykkelig («Dys-», 2021). Ifølge Leder oppstår «dysappearance» som følge av en endring eller et problem med kroppen, for eksempel plutselig kløe, sykdom eller skade.



Når dette skjer blir 'til-fra'-strukturen brutt, og kroppen kommer i forgrunnen. Bare tenk på hvor oppmerksom på egen kropp du plutselig blir om du biter deg selv i tungen. Da blir tungen et objekt i seg selv, og den sømløse enheten kropp-sinn-verden blir forstyrret.

Det er nyanser og distinksjoner i hvordan kroppen opptrer på en dysfunksjonell måte for subjektet og Svenaeus (2009) fremhever distinksjonen mellom (1) pre-refleksiv opplevelse av ubehag, (2) levd, kroppslig ubehag, og (3) lidelser som følge av sykdom (Svenaeus, 2009). I sin utdypning av Toombs og Sartre sin fenomenologi om sykdom trekker Svenaeus (2009) frem eksemplene på hodepinen som kommer når man leser en bok, eller smerte i foten når man jogger. Denne type smerte kan muligens forsvinne når man slutter med aktiviteten og hvordan smerten påvirker subjektet i disse eksemplene kommer an på hva subjektet gjør, hvor engasjert personen er i andre personer og verden rundt seg og på «the way the world sucks me in» (Svenaeus, 2009, s.56). Svenaeus (2009) sitt poeng her er at man ikke vil bli påvirket av denne smerten så lenge man er oppslukt i den aktiviteten man er i.

### *3.3.2.1 Brutt intensjonalitet*

Dersom joggeren fra eksempelet over plutselig opplever en intens smerte i leggen vil oppmerksomheten trekkes mot denne kroppsdelene. Om joggeren ikke lenger er i stand til å løpe fordi leggen oppleves som skadet eller dårlig oppstår «dysappearance». Før smerten oppstod så var joggeren «the center from which the rays of intentionality radiate outward» til/mot verden (Leder, 1990, s.74). Den skadede kroppsdelene forstyrrer denne intensjonaliteten, fordi skaden og smerten har blitt en eksplisitt gjenstand for løperens oppmerksomhet. Skaden og smerten forstyrrer altså løperens sinn-kropp-verden-enhet/forhold.

Jeg vil bruke dette eksempelet til å illustrere hvordan levd tid, levd kropp og levd rom kan henge sammen, og hvordan den brutte intensjonaliteten virker inn på subjektet. Leder mener at smerten påvirker subjektets opplevelse av rom og tid (Leder, 1990, s.73). Fokuset til løperen var i utgangspunktet kanskje på naturen rundt henne, utsikten, hva som hadde skjedd den dagen eller andre ting som opptok henne, men med en gang smerten melder seg blir fokuset flyttet mot smerten «her og nå». Når joggeren nå er i intens smerte, vil planene hun har lagt for dagen etter treningsøkten, virke langt unna. Det samme gjør distansen hjem. Hjemturen kan oppleves som uoverkommelig selv om distansen kanskje bare er noen hundre meter.

### 3.3.2.2 Sosiokulturelle kontekst – levde relasjoner

Elever som blir bevisst egen kropp i kroppsøvingstimene vil, på samme måte som joggeren i eksempelet over, oppleve at intensjonaliteten blir brutt. Leder mener at i slike situasjoner kan smerten gjøre at vi erfarer kroppsdelen som er skadet som en «alien presence», altså som et objekt utenfor oss selv (Leder, 1990, s.73). Det er imidlertid flere hendelser enn smerte som kan trigge et slikt brudd i intensjonaliteten. Slike brudd kan også bli trigget av hendelser i sosiale kontekster. Da er det situasjoner i de sosiale relasjonene til subjektet som gjør at intensjonaliteten blir brutt.

Sartre peker ifølge Zeiler (2010) nettopp på hvordan den sosiokulturelle konteksten vi befinner oss i kan forårsake at kroppen kan oppleves som dårlig og noe utenfor oss selv. Relasjonen mellom individer og måten man oppfører seg mot hverandre kan ha mye å si for om kroppen oppleves som dårlig (dysappears) for meg (Zeiler, 2010). Et eksempel på dette kan være hvis jeg føler at andre stirrer på kroppen min slik at jeg føler meg ukomfortabel, frustrert eller redd. Kroppen min blir i slike tilfeller noe jeg blir akutt klar over, og denne tanken eller fokuset på egen kropp kan videre hindre meg i å være like fri som tidligere. Leder (1990) kaller dette fenomenet «the gaze of others». ‘Dysappearance’ som et resultat av andres blikk, er noe som spesielt oppstår hvis andres blikk føles som misbilligende eller objektiverende.

Manglende sosial støtte kan også resultere i en følelse eller erfaring av ‘dysappearance’. Når kroppen og verden erfares som smertefull må man utvikle strategier for å håndtere hverdagslige aktiviteter. Når disse strategiene involverer at andre skal hjelpe og man føler seg avvist av personer man ønsker eller forventer hjelp fra, kan erfaringen av dysappearance bli enda sterkere enn ellers. Den intersubjektive dimensjonen kan i disse tilfellene enten myke oppe eller forverre opplevelsen av en dårlig, skadet eller syk kropp (Zeiler, 2010). Dette viser også at ett skarp skille mellom sosial og organisk ‘dysappearance’ er problematisk, fordi både kroppslige og sosiale dimensjoner er involvert (Groven m.fl, 2012, s. 509).

### 3.3.3 *Eu-appearance*

Der ‘dys’ brukes for å beskrive tilfeller hvor kroppen oppleves som dårlig, syk eller skadet, brukes det greske begrepet ‘eu’ av Zeiler (2010) i tilfeller hvor kroppen erfares som god, frisk eller lett. På samme måte som for dysappearance, er det også ulike former og nyanser av eu-appearance. Zeiler (2010) trekker frem følgende fortelling om fysisk aktivitet eller trening som eksempel på hvordan kroppen kan oppleves på en god måte:

«Imagine a hot summer's day. A woman plunges into the sea. She feels the warmth of the water against her body and starts to crawl along the sea-shore; she enjoys the strength of her arms when swimming. In such a case, she is aware of her body as well, easy or good» (Zeiler, 2010, s.338).

Zeiler påpeker videre at så lenge svømmeren ikke fokuserer på kroppen som et tematisk objekt er den kroppslige selvbevisstheten før-refleksiv. I andre tilfeller kan svømmeren både være før-refleksiv og refleksiv bevisst sin egen kropp som god. Hun kan for eksempel fokusere på bevegelsene i armene og bena, på rytmen i takene, følelsen av kroppen når hun strekker seg og bruker bena for å drive kroppen fremover eller den kroppslige følelsen av ro og dyp pust (Zeiler, 2010, s.339). I tilfeller av 'eu-appearance', uavhengig om den kroppslige bevisstheten kun er før-refleksiv eller også refleksiv, er sinn-kropp-verden enheten i harmoni (Zeiler, 2010). Selv om svømmeren eksplisitt fokuserer på kroppen som et tematisk objekt, så er ikke intensjonaliteten truet eller brutt. Svømmeren vil heller ikke føle noe ubehag eller fremmedgjøring av kroppsdelene. 'Eu' impliserer komfort og harmoni og det er nettopp dette som skiller 'eu' og 'dys'.

Zeiler (2010) trekker frem et interessant poeng knyttet til opplevelse av tid og rom og 'eu-appearance'. Som jeg har vært inne på tidligere så vil smerte trekke subjektets oppmerksomhet til det som er her og nå. Intens kroppslig glede ser ut til å ha en ganske lik effekt, men likevel er det ifølge Zeiler (2010) en viktig forskjell. Mens intens smerte vil påvirke subjektet slik at han eller hun ikke klarer å fokusere på noe annet, kan subjektet som opplever intens nytelse tenke på den kroppslige følelsen uten at nytelsen blir redusert. Zeiler (2010) skriver at intens kroppslig glede på denne måten kan virke som en «magic spell» over subjektet. Denne «magien» kan imidlertid lett forstyrres enten ved ord eller bevegelser som for eksempel minner subjektet på problemer fra egen hverdag.

Zeiler (2010) poengterer at 'eu-appearance' kan oppstå i hverdagslige fysiske aktiviteter, men om aktiviteten eller situasjonen er uvanlig vil sannsynligheten for 'eu-appearance' øke. Dersom damen i eksempelet med svømming i sjøen bor et sted med varmt klima hvor det er vanlig å svømme i sjøen hver dag, så vil hun kanskje bli 'habituert' til denne situasjonen. Med 'habituert' menes at en ferdighet eller bevegelse er blitt en vane. Kroppen hennes vil da forsvinne i bakgrunnen ('disappearance'), men hun kan likevel oppleve en før-refleksiv følelse av glede. Et annet eksempel på dette er når man prøver å lære seg en dans, og for en gangs skyld får det til. Da vil man være før-refleksiv bevisst egen kropp på en positiv måte og føle på presisjonen, kontrollen og styrken i bevegelsene, selv om man ikke reflekterer eksplisitt over denne kroppslige følelsen. Dette scenarioet

skiller seg fra situasjoner der man enten tenker så mye over hvordan man skal bevege seg at det blir vanskelig å komme inn i rytmen, eller situasjoner hvor kroppen forsvinner fra danserens eksplisitte oppmerksomhet fordi man danser en dans man kan veldig godt. Hele poenget her er at når man mestrer en ferdighet og har inkorporert den i kroppen kan man være før-refleksiv og refleksiv bevisst egen kropp som noe positivt.

## 4 Metode

I dette kapittelet skal jeg ta for meg den metodologiske tilnærmingen i dette masterprosjektet, valg av metode for innsamling og analyse av materiale og videre hvordan undersøkelsen er gjennomført.

Metodologi er «læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område» (Kvale og Brinkmann, 2019, s.356) og handler om den overordnede tilnærmingen som brukes i forskning og den grunnleggende forståelsen av hvordan man oppnår kunnskap. Metode er en del av metodologien og er «en systematisk prosedyre for iakttagelse og analyse av data» (Kvale og Brinkmann, 2019, s.356), altså hvordan man mer konkret samler inn og analyserer et materiale

Jeg vil i det neste utgreie om den vitenskapsteoretiske forankringen, før jeg tar for meg min egen rolle som forsker i dette prosjektet. Videre kommer en utdyping av metodene for innsamling og analyse av materialet jeg brukte i undersøkelsen. Studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet diskuteres så, før jeg avslutter med forskningsetiske drøftinger.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring: et konstruktivistisk vitenskapssyn og fenomenologisk metodisk tilnærming.

Denne masteroppgaven bygger på et konstruktivistisk vitenskapssyn, som har som utgangspunkt at det ikke finnes universelle og absolutte virkeligheter, og at objektene som studeres dermed er individuelle perspektiver eller konstruksjoner av virkeligheten (Hatch, 2002, s.15). Det følger da at kunnskapen som er av interesse for forskere er den individuelle konstruksjonen av virkelighet. Ettersom problemstillingen for prosjektet er: «Hvilke erfaringer har elever som ikke trives i kroppsøvningsfaget med å være i fysisk aktivitet?» er det nettopp elevenes konstruksjon av sin virkelighet jeg ønsker å få frem. Jeg mener at det derfor er fruktbart å utforske problemstillingen med utgangspunkt i en konstruktivistisk forståelse av kunnskap.

Jeg har valgt kvalitativ metode for å få frem elevens erfaringer med fysisk aktivitet både i kroppsøvningsfaget og på fritiden. Man retter oppmerksomheten mot meningsdimensjonen ved sosiale fenomener, deres karakter og innholdsmessige egenskaper, fenomenets beskaffenhet (Aase m.fl., 2014). Kvalitativ metode søker med dette forståelse av sosiale fenomener. Innen et konstruktivistisk paradigme vil det Hatch (2002) kaller naturalistiske kvalitative forskningsmetoder være verktøyet man bruker for innsamling av materiale og analyse (Hatch, 2002, s.15). Jeg ønsker å komme så nær som mulig den opplevde virkeligheten til intervjudeltakerne. Og noe av det som kjennetegner naturalistiske

metoder er ifølge Hatch (2002) at forskeren bruker lengre perioder i en intervjusituasjon med deltakerne i et forsøk på å rekonstruere konstruksjonene som deltakerne bruker for å gjøre sin verden meningsfull (Hatch, 2002, s.15). Forskning som posisjonerer seg innen dette paradigmet vil da produsere kunnskap i form av narrativ som beskriver de tolkningene eller forståelsene som er konstruert i forskningsprosessen. Beskrivelsene bør ha nok kontekstuelle detaljer og en så god representasjon av forskningsdeltakernes stemmer at leseren opplever å kunne plassere seg i deltakernes sko (Hatch, 2002, s.16).

Hensiktene med denne studien er som sagt å få frem et klart bilde av hvordan fysisk aktivitet oppleves for elever som kvir seg for å delta i kroppsøvingstimen. Jeg håper at dette kan bidra til en større forståelse for disse elevene, og muligens også bidra til at man enklere kan tilrettelegge for deres motivasjon for fysisk aktivitet. Det er derfor viktig for meg at elevenes erfaringer og stemmer kommer tydelig frem. I det teoretiske rammeverket (kapittel 3) argumenterte jeg for at fenomenologien gir meg en god teoretisk ramme til å undersøke og forstå de menneskelige erfaringene i individer sin livsverden. Jeg ønsker av samme grunn å ha en fenomenologisk metodisk tilnærming i denne undersøkelsen. Fenomenologiske undersøkelser er studier av livsverden, altså verden slik vi umiddelbart opplever den pre-refleksivt i stedet for å konseptualisere, kategorisere eller reflektere over den (Van Manen, 1997). Van Manen (1997) utdyper videre at en fenomenologisk undersøkelse spør «What is this or that kind of experience like?». En fenomenologisk metodisk tilnærming vil hjelpe meg til å få frem det elevene har opplevd, så nært som mulig den måten det faktisk opplevdes for dem.

#### *4.1.1 Min rolle og forforståelse i prosjektet*

Jeg har opplevelser og erfaringer fra kroppsøvingfaget som elev i 13 år. Kroppsøving var mitt soleklare favorittfag på skolen. Det skyltes nok i stor grad at jeg var svært idrettslig aktiv på fritiden. Jeg drev aktivt på med flere forskjellige idretter, og opplevde mye mestring gjennom dette. Da jeg skulle utdanne meg ble nok dette styrende for at jeg søkte meg inn på bachelor i kroppsøving og idrettsfag. Under studiet ble jeg spesielt interessert i didaktikk og undervisningsmetoder, og reflekterte i mye over egen og andres undervisningspraksis. Min erfaring som elev var at idrett og kroppsøving var preget av deduktiv undervisningsmetode med mye fokus på konkurranse og idrettslige ferdigheter. Da jeg i min utdanning ble bevisst at kroppsøvingfaget «skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og en livslang bevegelsesglede» (Utdanningsdirektoratet, 2020) oppdaget jeg at kroppsøvingfaget inkluderer mer enn bare det rent idrettslige og er et fag som favner mye

bredere enn jeg tidligere hadde tenkt. Dette har resultert i at jeg har et engasjement og nysgjerrighet for hva fysisk aktivitet kan være og bety for både barn, ungdom og voksne, og bevissthet om hvor stor betydning erfaringer fra barndommen med fysisk aktivitet kan ha å si på hvor fysisk aktiv man er resten av livet.

I dag jobber jeg som kroppsøvings- og idrettsfaglærer. Mitt møte med kroppsøvingsfaget har vist meg at det er stor forskjell i hvordan elever trives i faget. Fra de som synes det er det gøyeste faget de har på skolen, til de som kvir seg for å delta i aktivitet sammen med resten av klassen. Det at jeg allerede har hatt samtaler med elever som ikke trives i faget, samt prøvd å skape trygghet, trivsel og glede i faget, kan være en fordel når jeg skal planlegge og gjennomføre intervjuene til denne studien. Med min idrettserfaring, at jeg er kroppsøvlingslærer, og det at jeg alltid har kjent på bevegelsesglede kan skape en distanse mellom meg og intervjudeltakerne. Det kan være vanskelig for meg å sette meg inn i deres beskrivelser og vise forståelse. Når jeg skal gjennomføre dybdeintervju blir det viktig at intervjudeltakerne føler seg trygge nok til å dele sine erfaringer.

#### **4.2 Fenomenologisk intervju**

Jeg skal undersøke elevers egne erfaringer i fysisk aktivitet, et kvalitativt intervju vil for meg være en hensiktsmessig metode. Dette gir rom for detaljerte beskrivelser av ulike opplevelser fra elevens eget perspektiv. I den fenomenologiske tilnærmingen til det kvalitative intervjuet har man som mål å komme så nær som mulig en presis beskrivelse av hva mennesker har opplevd (Kvale og Brinkmann 2018, s.65). I min studie ønsker jeg å komme frem til elevenes egne beskrivelser av ulike opplevelser i fysisk aktivitet, både fra kroppsøvlingsfaget og på fritiden. I fenomenologiske intervju er det nettopp slike levde erfaringer man ønsker å få frem. Fenomenologi er en konstruktivistisk tilnærming som antar at flere sosialt konstruerte virkeligheter finnes, og at meningen individene gir til deres erfaringer skal være gjenstanden for studien (Hatch, 2002, s.30).

Med en fenomenologisk tilnærming vil man da forsøke å nærme seg spesifikke situasjoner slik de ble opplevd der og da. I et fenomenologisk intervju samler man erfaringsfortellende materiale gjennom samtale (Hatch, 2002, s.30). Målet med intervjuet vil være å utforske narrativt materiale, fortellinger eller anekdoter som vil fungere som en ressurs for fenomenologisk refleksjon, og dermed utvikle en rikere og dypere forståelse av et menneskelig fenomen. I problemstillingen brukes begrepet erfaringer, og innen fenomenologien studerer man erfaringer slik vi opplever det (van Manen, 2016). Levde erfaring er både kilde og objekt for fenomenologisk forskning (van Manen, 2016). Det vil

si at med denne tilnærmingen ønsker jeg at intervjuene skal gi erfaringsmateriale som er så nært som mulig slik det opplevdes når det skjedde.

#### *4.2.1 van Manen sitt fenomenologiske intervju*

Innen fenomenologien tjener intervjuet to spesifikke formål. Det kan brukes som et middel for å utforske og samle erfaringsbasert narrativt materiale for å utvikle en rikere og dypere forståelse av et menneskelig fenomen, eller så kan intervjuet brukes som et redskap for å utvikle en relasjon med samtalepartneren (van Manen, 1997). I mitt prosjekt brukes det som et middel til å utforske og samle erfaringsbasert narrativt materiale. Målet er å søke en dypere forståelse av hvordan fysisk aktivitet oppleves for elever som ikke trives i kroppsøvingsfaget.

Ved en fenomenologisk tilnærming er målet å komme frem til «pre refleksive» erfaringer (Van Manen, 2016, s.314). Med pre reflektive erfaringer menes de ordinære erfaringene som vi lever i og gjennom for det meste av våre hverdagslige erfaringer (Van Manen, 2016, s.28). En av de største utfordringene med et fenomenologisk intervju er nettopp å bryte gjennom de opplevelsene som blir tatt for gitt, og få tilgang til det pre refleksive. Innen fenomenologien mener man at det er sjelden man reflekterer over hverdagslige hendelser og gjøremål. Men det er nettopp dette man ønsker å få frem i et fenomenologisk intervju, og det er dette man snakker om når man bruker begrepet pre reflektiv (Van Manen, 2016, s.215). Og det er her man får best innblikk i intervjudeltakernes faktiske opplevelse av en situasjon. En slik metode vil dermed passe bra med problemstillingen for studien, og det jeg er ute etter å studere. Utfordringen videre blir å få innsikt i det pre refleksive i en intervjusituasjon.

I intervjuet er det viktig å passe på at intervjuet ikke blir om en erfaring, men at det skal være en beskrivelse som levde gjennom (Van Manen, 2016, s.314). Man er ikke ute etter syn, forståelse eller meninger om noe. Det skal være en beskrivelse av erfaringen fra deltakerens perspektiv. Med en slik forståelse av intervjuet er det viktig å stille åpne spørsmål og prøve å få de til å snakke i historier. Intervjueren må alltid være på vakt for fremveksten av historier (Van Manen, 2016, s.315). I samtalen om erfaringer med et fenomen er et viktig å være så nærme som mulig levde erfaringer, og det å holde samtalen rundt spesifikke erfaringer og situasjoner vil hjelpe med tanke på å holde seg konkret (Van Manen, 2016, s.315). Før jeg gikk inn i intervjuet var det viktig for meg å tenke gjennom hvilke erfaringer og situasjoner som kunne bli tatt opp av deltakerne, slik at jeg kunne spille på de situasjonene deltakerne trakk frem, og på denne måten forhåpentligvis komme



nærmere den faktiske opplevelsen deltakeren hadde på det tidspunktet. Van Manen (2016) trekker videre frem at det ofte ikke er nødvendig å stille mange spørsmål. Tålmodighet og det å tørre å holde på en stillhet en stund kan være viktig for å få frem de gode beskrivelsene. Man ønsker ikke å avbryte deltakerne i en tankeprosess for eksempel. Før jeg går inn i intervjuet vil det være viktig for meg å tenke gjennom hvilke erfaringer og situasjoner som kan bli tatt opp av deltakerne, og tenke gjennom hvordan samtale kan gå. Man må alltid ha problemstillingen i bakhodet (Van Manen, 2016, s.317). Det å ha en innsikt i temaet, og ha en tanke om hvilke retninger beskrivelsene av ulike situasjoner i fysiskaktivitet kan ta vil være viktig å forberede seg godt på.

### **4.3 Erfaringer gjennom datainnsamlingen**

#### ***4.3.1 Rekrutteringsprosessen***

Forskning viser at trivselen i kroppsøving faller med årene (Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktskjold, 2015; Moen, Westlie, Brattli og Bjørke, 2018; Sæfvenbom, Haugen og Bulie, 2014). Jeg ønsket derfor å rekruttere informanter blant elever på videregående skole, da det sannsynligvis vil være flere elever som ikke trives i kroppsøving i videregående skole.

I arbeidet med forskningsreviewet mitt fikk jeg inntrykk fra lignende studier at et godt og relevant utvalg er viktig (Thorvaldsen, 2016). Ut ifra dette måtte jeg være nøye i utvelgelsen av intervjudeltakere. Det har vært viktig å få inn elever som faktisk har et anstrengt forhold til fysisk aktivitet, og som synes det er vanskelig å delta i kroppsøvingstimene. Samtidig var det viktig å få inn intervjudeltakere som ønsker å dele personlige erfaringer og tørr å åpne seg. Jeg ønsket å formidle informasjonsbrevet til ulike skoler, men at det var elevene selv som tok kontakt med meg hvis de ønsket å delta. Derfor tok jeg kontakt med skoler og ba dem videreformidle informasjonsbrev til elevene med forespørsel om å delta. Dette var en vanskelig prosess der få skoler responderte. Jeg tok etter hvert kontakt med fagledere på kroppsøving som jeg allerede kjente til, og hørte om de kunne distribuere det til kroppsøvingslærerne på deres skole. Heller ikke det fungerte så veldig godt. Til slutt tok jeg kontakt med kroppsøvingslærere direkte, og hørte om de kunne videreføre informasjonsskrivet til sine elever. Dette fungerte, og jeg fikk respons fra tre elever fra ulike skoler i og rundt en større bykommune. Dette var nok en metode som gjorde det vanskelig å få tak i intervjuobjekter. Men i dette er en studie som ikke trenger et stort utvalg, det er viktigere at de som deltar er villig til å snakke om erfaringer som er relevante for problemstillingen i oppgaven. Jeg syntes dette fungerte fint

med tanke på kvaliteten i intervjuene. Når noen endelig tok kontakt så var de klare for å dele sine personlige erfaringer fra fysisk aktivitet og kroppsøving. Men det tok lang tid, og flere forsøk, for å få noen til å melde seg frivillig.

Jeg ønsket å legge til rette for at intervjuene skulle bli gjennomført på et nøytralt sted. Jeg var påpasselig med at elevene ikke skulle bli synlig tatt ut av en klasse, eller at medelever skulle se at det ble gjennomført et intervju. Det kan være vanskelig for elever som ikke trives i fag å bli tatt ut av klassen for å være med i et forskningsstudium. Det kan gjøre situasjonen enda verre for eleven.

#### *4.3.2 Gjennomføring av intervjuene*

Datainnsamlingen ble gjennomført ved besøk på to ulike skoler i og rundt en større bykommune. Det ble gjennomført to intervju samme dag på en av skolene og ett intervju på den andre skolen. For å skape en tryggest mulig ramme fikk intervjudeltakerne selv velge hvor de ville møtes. Alle tre synes det var greit å møtes på skolen de gikk på. Dermed ble alle intervjuene gjennomført på møterom på de to skolene. Jeg fikk bruke møterom som lå ved administrasjonen sine kontor slik at de ikke ble gjennomført i nærhet av andre elever. Intervjuene ble tatt opp med lydopptaker, og varigheten varierte fra 50 til 95 minutt.

Intervjuguiden (Vedlegg 2) dannet utgangspunktet for gjennomføringen av intervjuene. En intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt. Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekkes, eller være en detaljert rekkefølge av omhyggelige formulerte spørsmål (Kvale og Brinkmann, 2019). For min del valgte jeg å lage en intervjuguide som inneholdt alle tema jeg ønsket å belyse i intervjuene, men som jeg kunne forholde meg til på en fleksibel måte. Intervjuguiden fungerte fint som et utgangspunkt, og som et verktøy for å sikre at intervjuene berørte alle de temaene jeg ønsket å ta opp. Jeg var spesielt opptatt av å få frem elevenes fortellinger fra konkrete episoder, og forberedte meg på hvordan jeg skulle få dette til. Jeg valgte å være åpen med elevene om at det var dette som var målet for intervjuet. I selve intervjuet prøvde jeg å få intervjudeltakerne til å utdype når de kom med konkrete eksempler fra fysisk aktivitet.

Et intervju spørsmål kan vurderes både med hensyn til en tematisk og en dynamisk dimensjon: den tematiske dimensjonen handler om hvilken kunnskap intervjuet får frem og den dynamiske dimensjon handler om den interpersonlige relasjonen i intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2019). Et godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap og

dynamisk til å fremme en god intervjuinteraksjon. Den tematiske dimensjon er relatert til intervjuets «hva», til de teoretiske oppfatningene av forskningstemaet og til den etterfølgende analysen av intervjuet. Som intervjuer er jeg helt uerfaren, og Kvale og Brinkmann (2019) mener at uerfarne intervjuere ofte kan være fristet til å begynne med direkte begrepsmessige spørsmål. Intervjuguiden jeg hadde utviklet hjalp meg til å unngå dette og fungerte i tillegg som et hjelpemiddel til at intervjuene holdt seg til relevante tema.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) handler den dynamiske dimensjonen, om intervjuets «hvordan». Selv om jeg ikke har noe erfaring med intervjuer innen forskning, eller intervjuer av elever, så har jeg relevant erfaring med interaksjon med elever og med elevsamtaler som lærer i videregående skole. Dette hjalp meg til å formulere spørsmålene så nært som mulig elevenes dagligspråk. For å få elevene til å føle eierskap til intervjusituasjonen fra start av, startet jeg hvert intervju med at intervjudeltakerne fikk fortelle om hvorfor de ønsket å delta i forskningsprosjektet.

#### **4.4 Analyse**

Det å analysere noe betyr å dele opp i biter eller elementer, og intervjuanalysen ligger et sted mellom den opprinnelige fortellingen som deltakerne fortalte til intervjueren, og den endelige historien som forskeren presenterer for et publikum (Kvale og Brinkmann, 2019).

Jeg vil i dette kapittelet presentere hvilke valg jeg har gjort med tanke på transkribering av intervjuene og analyse av det transkriberte materialet. Jeg vil presentere van Manen (2016) sine retningslinjer for fenomenologisk analyse og fenomenologiske anekdoter. Dette er virkemiddel jeg har brukt i min analyse.

##### ***4.4.1 Transkribering av intervju***

Transkribering referer til transformasjonen fra muntlig intervjusamtale i lydopptak til skriftlig tekst. Ifølge Kvale og Brinkmann (2019) er transkripsjon av intervju prosedyren som skal til for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse. Transkripsjon fra lydopptak til tekst er imidlertid forbundet med en rekke tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, spesielt angående ordrett talespråkstil versus skriftspråkstil. Her finnes det ikke standardregler, men snarere en rekke valg som skal treffes (Kvale og Brinkmann, 2019). Jeg valgte i første omgang å transkribere ordrett, ord for ord, med alle gjentakelser og «ehh», «ja» og lignende. Da dette var første gang jeg gjennomførte et slikt intervju ønsket jeg å ha med mest mulig i første transkripsjon. En annen grunn for å ha en detaljert

transkripsjonsstil var for å registrere når intervjudeltakerne fremsto som usikre. Man kan ikke vite om tegn på usikkerhet er viktig å ta hensyn til før man har analysert intervjuet. Senere i analyseprosessen transformerte jeg disse transkripsjonene til historiefortellinger ved å fjerne gjentakelser og forenkle språket.

Noen få ganger i intervjuene noterte jeg meg deltakernes kroppsspråk og gestikuleringer. Jeg hadde ikke bestemt meg for å gjøre dette på forhånd, men akkurat i disse situasjonene følte jeg at det var riktig å få med informasjon om deltakernes kroppsspråk. Dette fant jeg nyttig da intervjudeltakerne i noen tilfeller fullførte setninger med å illustrere med kroppen heller enn å uttrykke seg med ord. Jeg noterte også noen steder om de hadde positivt eller negativt kroppsspråk. Det synes jeg fungerte greit, men som oftest forstod jeg gjennom beskrivelsene deres om dette var positivt eller negativt.

#### *4.4.2 Fenomenologisk analyse*

Tematisk analyse refererer til prosessen med å finne meningsstrukturer i tekst (van Manen, 2016). Van Manen (2016) mener at en tematisk analyse av levde erfaringer, et fenomen, er en kompleks og kreativ prosess. Han påpeker at gjennomføring av en tematisk analyse ikke er en regelbundet prosess, men en fri prosess mot målet; å se mening. Når man skal utforske innsikt og tema i en tekst, så kan ta utgangspunkt i teksten som helhet, i separate paragrafer, setninger, strofer, eller enkelte ord (van Manen, 2016). Van Manen (2016) deler inn i tre ulike lesetilnærminger:

- 1) I den helhetlige lesetilnærmingen behandler man teksten som en helhet. Hvordan kan den fenomenologiske betydningen eller hovedbetydningen av teksten som helhet fanges opp.
- 2) I den selektive lesetilnærmingen lytter vi til eller leser en tekst flere ganger og spør oss om hvilke uttalelser eller setninger virker spesielt viktige om fenomenet som beskrives.
- 3) I den detaljerte lesetilnærmingen ser vi på hver enkelt setning og spør oss hva akkurat denne setningen kan avsløre om fenomenet eller opplevelsen som beskrives.

Jeg vil på bakgrunn av dette beskrive en erfaring eller fenomen som er beskrevet av et intervjuobjekt i anekdoter som igjen blir bearbeidet gjennom helhetlige, selektive eller detaljerte tematiseringer.

#### *4.4.3 Fenomenologisk anekdote*

Anekdote er et narrativt verktøy som er konkret og tatt fra livet, og kan bli brukt som et eksempel i fenomenologisk forstand (van Manen, 2016). Anekdoter skal være kraftfulle, effektive og konsekvente ved at de kan forklare ting som ikke enkelt kan forklares. Anekdoter bringer ting og opplevelser nærmere ved å gi liv og nærhet til en erfaring (van Manen, 2016).

Van Manen (2016) foreslår at det et sett med retningslinjer kan bli brukt for å skape et kraftfullt narrativt materiale. Han nevner syv punkter som skal gjøre beskrivelser fra levde erfaringer om til gode anekdoter:

- 1) En anekdote er en veldig kort og enkel historie
- 2) En anekdote beskriver vanligvis en enkel hendelse
- 3) En anekdote begynner nært det sentrale momentet fra erfaringen
- 4) En anekdote inkludere viktige, konkrete detaljer
- 5) En anekdote inneholder ofte flere sitat
- 6) An anekdote avsluttes raskt etter at historien har nådd et klimaks eller når hendelsen er over
- 7) En anekdote har ofte en effektiv siste linje. Som skaper et naturlig punktum.

#### *4.4.4 Analyse av materialet*

Allerede under intervjuet starter analyseprosessen. Før man gjennomfører intervjuene er det da viktig å tenke over hvordan analysen skal gjennomføres. Analysemodellen styrer intervjuforberedelsene, som utarbeiding av intervjuguiden, intervjuprosessen og transkriberingen (Kvale og Brinkmann, 2019). Forberedelsene mine med å være særlig var for narrativt materiale hos intervjudeltakerne, og ha en god plan for oppfølgingsspørsmål er da allerede en del av analysen. Jeg forberedte åpne spørsmål for at intervjudeltakerne skulle styre mest mulig selv. Jeg brukte mine erfaringer fra samtaler med egne elever for å prøve å forutse hvilke fortellinger som kunne komme, og ha klart noen oppfølgingsspørsmål.

Mine første analyser og tolkninger ble notert for hånd i en skrivebok underveis i intervjuene og rett etter intervjuene. Jeg noterte først og fremst ned noen mulige tema som jeg mente dukket opp underveis i intervjuet. Etter datainnsamling og transkribering hadde jeg 115 sider med transkripsjon. For å gjøre videre analyse enklere så ble det transkriberte

intervjuet meningsfortettet, noe som innebærer en forkortelse av intervjuobjektens uttalelser til kortere formuleringer. På den måten er det enklere å få en helhetlig forståelse av intervjumaterialet. Lange setninger og gjentakelser ble kortet ned og forenklet samtidig som jeg hele tiden prøvde å beholde deltakernes meninger (Kvale og Brinkmann, 2019).

Jeg har benyttet en fenomenologisk analyse av intervjutekstene. Jeg har benyttet meg av alle van Manens (2016) lesetilnærminger, både helhetlig, selektiv og detaljert, under analysen. I starten brukte jeg en del tid på å forstå helheten i det intervjupersonene formidlet. Her prøvde jeg å forstå, og trekke ut, hoved betydningen av de ulike delene av materialet. Videre kategoriserte jeg teksten inn i ulike tema, noen av dem hadde jeg allerede notert i intervjuene. Jeg brukte fargekoder for å sortere. Kategoriene tok særlig utgangspunkt i temaer og teorigrunnlag, men til dels også tidligere forskning og intervjuguiden. Disse kategoriene utviklet seg etter hvert som jeg gikk dypere og dypere inn i analysen. Underveis i den med detaljerte delen av analysen endret disse kategoriene seg flere ganger. Jeg beveget meg nærmere og nærmere hva de ulike kategoriene avslørte om fenomenet jeg studerer. Jeg gikk i dybden på de enkelte tema og sammenlignet informasjon fra alle deltakerne i prosjektet. Målet i denne delen av analysen var å finne ut hvordan hver enkelt uttalelse eller setning kunne brukes til å svare på oppgavens problemstilling. Her benyttet jeg meg av den detaljerte lesetilnærmingen, og brukte lang tid på hver enkelt, korte historie, uttalelse eller setning.

Da jeg startet prosessen med å skulle sette sammen og presentere materialet ønsket jeg å bygge det opp med van Manens (2016) fenomenologiske anekdote som et narrativt verktøy. Målet med disse er at de skal være kraftfulle, effektive og konsekvente eksempler på fenomenet man ønsker å belyse. Jeg tenkte i utgangspunktet at jeg skulle sette sammen de ulike intervjudeltakernes beskrivelser til anekdoter som skulle få frem gode eksempler på et fenomen. Men etter hvert som jeg jobbet meg gjennom materialet mener jeg at beskrivelsene intervjudeltakerne gjør står som kraftfulle og effektive eksempler på egenhånd. Derfor har identifisert anekdoter i materialet som jeg mener særlig godt illustrerer opplevelser ved å gi liv og nærhet til en erfaring.

#### **4.5 Validitet, reliabilitet og generaliserbarhet**

I denne delen av kapittelet vil jeg diskutere troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskapen mine analyser har fått frem. Denne diskusjonen er organisert ved hjelp av begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet (Kvale og Brinkmann, 2019).

I samfunnsvitenskapelig forskning dreier validitet seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale og Brinkmann, 2019). Kvale og Brinkmann

(2019) mener at validering ikke bør begrenses til en bestemt fase av intervjuundersøkelsen, men derimot prege alle fasene, fra første tematisering til endelig rapportering. I forberedelsene til intervjuet lagde jeg en semi-strukturert intervjuguide. Spørsmålene i en fenomenologisk studie skal ikke søke årsakssammenhenger og teoretiske forklaringer (van Manen, 2016), men formuleres slik at de søker den menneskelige erfaringen eller opplevelsene. Intervjuguiden sikret at temaene som ble tatt opp i intervjuene var relevant for å belyse problemstillingen, samtidig som det var åpning for elevenes historier og mulighet for meg til å stille gode oppfølgingsspørsmål.

Van Manen (2016) peker på at det viktigste, og vanskeligste spørsmålet i forskningsprosessen, er om forskerens fenomenologiske tolkninger av de underliggende meningsstrukturene i intervjupersonenes beskrivelser og historier er gyldige og utført på en vitenskapelig måte. Det er også viktig at de fenomenologiske temaene og innsiktene som kommer frem fra beskrivelsene er passende og originale. Van Manen (2016) understreker at verdien, styrken, originaliteten og betydningen av en fenomenologisk studie ikke kan fastslås med utgangspunkt i prosedyrer, men at gyldigheten av en fenomenologisk studie ligger i vurderingen av originaliteten og kvaliteten i fortolkningsprosessen som er demonstrert i studien (van Manen, 2016). For å sikre god validitet bør leseren derfor få god innsikt i hvordan studien er utført og både analytiske begreper og selve analyseprosessen er derfor beskrevet så transparent som mulig i dette metodekapittelet. Jeg har også reflektert over betydningen av mine egne erfaringer som elev og lærer i kroppsøvingfaget. I analyseprosessen har jeg dessuten utført et grundig arbeid ved å jobbe med helhet og deler, og gjort kritiske vurderinger av egne tolkninger. Sitatene som er valgt ut, og anekdotene som er skrevet er valgt ut ifra tematiseringen, og jeg har gått flere runder fra helhet til deler og tilbake for å sikre at jeg har brukt materialet i riktig kontekst.

*Reliabilitet* har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale og Brinkmann, 2019). Spørsmål om reliabilitet handler i kvantitative og eksperimentelle studier om studienes repeterbarhet. For eksempel er en test reliabel hvis den produserer det samme resultatet hver gang den gjennomføres. Dette vil ifølge van Manen (2016) imidlertid ikke gjelde for en fenomenologisk studie, da ulike forskeres undersøkelser av et fenomen eller en opplevelse kan være veldig ulike i resultat. Det kan i mange sammenhenger også være umulig å få identiske resultater. Dermed handler reliabilitet i kvalitative og fenomenologiske studier om refleksjon over hvordan undersøkelsens design, teoretisk rammeverk og metodisk tilnærming, samt forskeren har betydning for resultatet (Postholm og Jacobsen, 2018). I forberedelsene til intervjuet var jeg bevisst på å

lage en intervjuguide som skulle hjelpe meg å unngå ledende spørsmål. Jeg har vært opptatt av at intervjupersonene skal få snakke mest mulig fritt, og jeg har beskrevet situasjoner og opplevelser heller enn å reflektere eller synse over deltakernes historier og ytringer. I transkriberingen har jeg i første omgang sitert intervjupersonene så ordrett som mulig for å beholde poenget og helheten i det de har fortalt. Analysen er gjennomført grundig og systematisk og beskrevet på en transparent måte, slik at andre kan vurdere om resultatene av analysen er rimelige.

Resultaters *generaliserbarhet* avgjøres først etter at resultatene av en intervjuundersøkelse er vurdert som rimelig og gyldige. Spørsmålet som da gjenstår er om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster og situasjoner (Kvale og Brinkmann, 2019). Ifølge van Manen (2016) må ikke fenomenologisk generalisering forveksles med empiriske eller kvantitative generaliseringer som trekker konklusjoner om gyldigheten av observasjoner fra et utvalg av en populasjon til den generelle befolkningen, da man i fenomenologiske undersøkelser ikke søker de samme generaliserbare svarene som for eksempel i kvantitative og eksperimentelle studier. I mitt prosjekt er det enkelte personers egne erfaringer fra fysisk aktivitet jeg tolker. Prosjektet kan med dette få frem en forståelse av hvordan personene erfarer det å være i fysisk aktivitet. På denne måten kan jeg få frem sider av et fenomen som er gjenkjennbare for andre personer som kvir seg, eller ikke trives, i kroppsøvfingsfaget.

#### **4.6 Etiske refleksjoner**

Å formidle resultatene fra undersøkelsen min i denne masteroppgaven reiser moralske spørsmål om hvilke virkninger dette kan ha. For meg har det vært viktig å være bevisst at som forfatter er jeg en forteller, en person som snakker på andres vegne (Kvale og Brinkmann, 2019). Siden jeg har gått inn i denne undersøkelsen med en forforståelse om temaet og mine egne tanker og opplevelser både som elev, idrettsutøver, kroppsøvfingslærer og trener, har det vært viktig for meg å reflektere over dette i alle faser av undersøkelsen. Jeg har vært bevisst på at jeg snakker på elevenes vegne og ønsker at det er deres stemme som skal komme frem i studien..

I rekrutteringsfasen søkte jeg kontakt med elever som kvir seg til kroppsøvfingsfaget via kroppsøvfingslærere på ulike skoler. Med utgangspunkt i informasjonen kroppsøvfingslærerne formidlet tok elevene som ønsket å delta i undersøkelsen selv kontakt med meg. Dermed var det ikke noen form for press eller utnyttelse av bekjente i



rekrutteringsprosessen. Elevene som deltok, var med andre ord selv interessert i å dele sine erfaringer. For å sikre informert samtykke, informerte jeg elevene i forkant av intervjuene om hvordan materialet ville bli behandlet og forklarte at de kunne trekke seg fra undersøkelsen på hvilket som helst tidspunkt, også etter at intervjuet ble gjennomført, uten å måtte begrunne hvorfor.

*Konfidensialitet* handler om å beskytte intervjupersonens privatliv. Dette kan kreve at man endrer eller begrenser informasjon om deltakerne, uten å endre betydningen (Kvale og Brinkmann, 2019). Jeg har brukt fiktive navn på elever, skoler og tredje person i transkripsjon og tekst for å sikre deltakernes anonymitet. Det eneste som kommer frem av informasjon om deltakerne i teksten er kjønn og aldersspenn hos deltakergruppen. Prosjektet er registrert i rette.

Kvale og Brinkmann (2019) peker på at åpenhet og intimitet er et typisk kjennetegn ved kvalitativ forskning. I en intervjusituasjon som denne kan deltakerne i ettertid oppleve at de har delt informasjon som de angrep på. Dette setter krav til forskeren som må vise hensyn i hvor langt en kan gå i en intervjusituasjon. Når det kom til tema som deltakerne helt synlig syntes var mer ubehagelig enn andre, prøvde jeg å la de styre samtalen i større grad. Slik at de selv kunne styre hvor mye de ønsket å dele av akkurat denne opplevelsen. Det var også viktig å informere alle deltakerne når intervjuet var over at de kunne trekke seg helt fra studien på hvilket som helst tidspunkt, og at de også kunne ta kontakt om de ønsket at deler av intervjuet skulle tas bort.

## 5 Resultat

I dette kapittelet presenteres funn fra intervjuundersøkelsen. Datamaterialet omfatter intervju med tre elever som går på videregående skole. De har selv tatt kontakt med meg for å dele sine erfaringer fra fysisk aktivitet og kroppsøvfingsfaget. Innledningsvis presenteres deltakerne som har deltatt i studien. Videre vil jeg presentere resultatene som er kommet frem gjennom analysen av intervjuene med de tre elevene. Elevenes erfaringer er delt inn i ulike tema som er utarbeidet i analysen. Jeg har valgt å presentere relativt mange sitater fra elevenes fenomenologiske anekdoter fordi formålet med studien er å få frem elevenes stemme. For å gjøre teksten oversiktlig er sitatene fra elevene skrevet i hermetegn i kursiv.

### 5.1 Presentasjon av utvalget

Jeg vil i det følgende presentere deltakerne i studien. Dette er for at leseren skal få litt bakgrunnsinformasjon om deltakerne som kan være relevant når man skal forstå opplevelsene de har i fysisk aktivitet. Jeg vil kort presentere hvilke erfaringer de har med fysisk aktivitet, hva de tenker om kroppsøvfingsfaget og litt om hvordan de trives i klassen sin. Deltakerne er anonymiserte, og har blitt gitt fiktive navn.

#### *Marte*

Marte går siste året på videregående, og fyller 19 år. Hun trekker frem styrketrening, egentrening og volleyball som hennes favorittaktiviteter. Hun har aldri drevet med idrett på fritiden, hvis du ser bort ifra et par treninger med innebandy for noen år siden. Hun jobber stort sett med skolearbeid på fritiden, og det er noe hun trives med å gjøre. Kroppsøving er et fag hun ikke har likt spesielt god, men spesielt de første årene på videregående var veldig vanskelige. Dette var mest fordi hun hadde kroppsøving med en klasse hun ikke følte seg trygg i.

#### *Ingrid*

Ingrid er 17 år, og går andre året på videregående. Hun trekker frem volleyball som sin favorittaktivitet i kroppsøving, og hun er veldig ukomfortabel med andre ballidretter som basketball, fotball og innebandy. Kroppsøvfingsfaget er et fag hun har trivdes i på barne- og ungdomsskolen. Men fra hun begynte på videregående har hun gruet seg til de fleste timene, og hun er sjeldent med resten av klassen i timene. Hun driver med taekwondo på fritiden. Dette er noe hun trives godt med, spesielt kjekk er treningene. Hun gruer seg litt til gradering.

Linn

Linn går siste året på videregående, er 19 år, og har først i år begynt å synes at kroppsøving er et kjekt fag. Hun trekker frem badminton som sin favorittaktivitet i kroppsøvingstimene, og hun har drevet med flere idretter i barndommen, lengst med svømming. Hun har gitt seg med svømming, men er fortsatt med som trener. Hun mistet sin far da hun gikk i 6.klasse. Han var en viktig person når det kom til idrettene hun drev med og var med som trener i flere av dem. Etter dette opplevde hun noen svært tøffe år både i kroppsøvingssalen, men også på skolen som helhet. Hun opplevde å bli mobbet. Perioden mellom 6.-10.klasse trekker hun frem som veldig vanskelig.

## 5.2 Opplevelse av blikk - «The gaze of others»

I intervjuene forteller deltakerne om opplevelser der andres blikk gjør at de blir usikre. Alle tre har opplevd situasjoner hvor de føler de blir sett på, blir beglodd eller har en følelse av at alle øyner er rettet mot dem. Dette preger dem både i kroppsøvingstimene på skolen og i idrett på fritiden. Noen ganger resulterer denne opplevelsen av andres bikk i at de må forlate gymsalen. Med utgangspunkt i elevenes egne anekdoter vil jeg i det følgende først vise hvordan elevenes usikkerhet og lave forventninger om mestring blir forsterket av blikk fra medelever eller tilskuere. Deretter vil jeg vise hvordan andres objektiverende blikk flytter fokuset til egen kropp og forsterker usikkerhetene rundt egen kropp og utseende.

### 5.2.1 «De trenger ikke å si det høyt, men du kjenner stemmene gjennom blikket de sender»

Ingrid, Linn og Marte trekker alle frem opplevelser fra kroppsøving og trening på fritiden, der de opplever at de blir sett på av personer rundt dem og at dette forsterker deres allerede lave forventninger til å mestre aktiviteten.

Her beskriver Linn en episode fra en kroppsøvingstime der klassen spiller kanonball, et ballspill Linn selv mener hun er dårlig i. Hun har lave forventninger til seg selv fordi hun «suger til å kaste ball». I kanonball er reglene slik at dersom en spiller fra motstandernes lag treffer deg med ballen, må du gå av banen. I denne situasjonen var Linn en av de siste som var igjen i spillet og de fleste andre medelevene satt på benkene langs banen.

*«Og så var man den siste på laget så prøvde jeg egentlig å bli tatt med en gang fordi at du følte at alle stirret på deg da. Og så hvis jeg ikke klarte å kaste den ballen, fordi jeg suger til å kaste ball. Sånn jeg treffer jo aldri. Men da følte du*

*liksom at folk stirra på deg og på en sånn måte at 'hun klarer ikke å treffe', 'hun bommer jo bare', og 'hvorfor er hun på vårt lag', og 'jeg vil ikke ha henne på mitt lag', og 'vi taper på grunn av henne', og 'hun får ikke til noe', og sånne ting. De trenger ikke å si det høyt, men du kjenner stemmene gjennom blikket de sender».*

Her føler Linn at de som står utenfor banen ser på henne på en måte som gjør at hun blir selvbevisst, og ikke klarer å fokusere på oppgaven i spillet. I stedet for å prøve å unngå å bli truffet av ballen, eller å 'skyte' elevene på det andre laget, prøver hun å bli truffet av ballen med vilje for å unngå å stå i denne situasjonen.

Ingrid fortalte også om en lignende opplevelser fra en kroppsøvingstime:

*«Det var en gymtime sånn for et par uker siden så skulle vi spille basket. Og jeg er ikke en sånn person som er så veldig glad i sånne ballspill, så jeg stod nå der med basketballen i hånden og bare stivnet helt til. Jeg greide ikke å gjøre noe, og det var vanskelig å puste. Det var masse lyder overalt så jeg svimte nesten av.»*

Dette skjer i en situasjon der alle elevene skulle ha hver sin ball, og de skal gjennomføre tekniske øvelser som å sentre og pakke ballen. Elevene står de på linje ovenfor hverandre, og Ingrid har dermed halve klassen stående med ansiktet vendt i retning av henne.

Følelsen av panikk kommer over henne når hun får en følelse av at alle blikkene er rettet mot henne. På samme måte som at Linn synes at hun er dårlig å kaste i kanonball, trekker Ingrid frem at hun er en person som ikke liker ballspill og da spesielt ikke basketball. Jeg tolker det hun forteller i intervjuet som at hun har hatt flere negative opplevelser tidligere i denne aktiviteten, og at hun har lav forventning om mestring. Når Ingrid blir opptatt av blikkene til de andre elevene, klarer hun ikke å holde fokus på eller å gjennomføre oppgaven som er å sentre til en medelev. Når hun merker blikkene på seg, er det eneste hun vil at blikkene skal forsvinne:

*«Da tenker jeg bare sånn 'jeg vil ikke at folk skal se på meg', så da prøver jeg å late som jeg ikke er der. Så jeg prøver liksom å trekke meg unna då. Jeg prøver å gjøre meg selv usynlig. Sånn at folk ikke legger merke til meg. Det er ganske mange tanker som går oppi der. Men jeg tenker liksom 'ikke se på meg', 'ikke se på meg', 'ikke se på meg', 'gå vekk fra meg, liksom'. Jeg prøver å få alle vekk fra meg. Jeg går jo i et hjørne for meg selv og trekker meg unna alt som skjer. For det er sånn at du blir ganske forvirret.»*

Marte forteller også om følelsen av blick fra medelever i aktiviteter hun ikke mestrer så godt. For Martes del er fotball er den aktiviteten hun misliker mest i kroppsøvingsfaget:

*«Det er ikke slik at jeg ikke får det til, det er mer at jeg liker ikke det, og jeg føler ikke at jeg er god på en måte. Jeg føler at alle ser på meg og synes at jeg er skikkelig sånn, ja at jeg ikke får det til og [at de] liksom tenker dritt om meg da».* På samme måte som for Ingrid og Linn, klarer Marte kun å fokusere på hva de andre tenker om henne, når hun kommer i situasjoner hvor hun føler at alle ser på henne. Marte nyanserer imidlertid opplevelsen hun har av andres blikk og forteller eksplisitt at hun ikke tror at andre tenker negative tanker om henne, da hun selv ikke tenker negativt om andres prestasjoner:

*«Men jeg tror egentlig ingen tenker det. For jeg tenker ikke dritt om de som ikke får til noe i gymmen. Jeg tror jeg tenker mest på meg selv, at jeg er skuffet over meg selv, eller at jeg føler meg ukomfortabel. Og hvis du føler deg litt klein på en bane, så føler jo du at alle merker at du er klein. Men jeg tror bare alle er fokusert på seg selv egentlig. Jeg tror ikke noen ser om du er med eller ikke. Men det er jo veldig enkelt å komme seg opp i eget hode og tenke dumme ting da.».*

Marte beskriver her godt hvordan hun overfører egne tanker og forventninger om mestring til andre medelever i situasjoner hvor hun ikke føler seg trygg. For alle de tre elevene kan det virke som at dette særlig oppstår i situasjoner når det er mange i rommet som er inaktive eller ikke deltar i aktiviteten, som for eksempel når mange medelever er 'ute' i kanonball.

Ingrid, Marte og Linn sine anekdoter viser hvordan opplevelsen av andres blikk forsterker både deres egne negative tanker om egne prestasjoner, og hindrer dem i å gjennomføre aktivitetene. For alle tre resulterer opplevelsen av andres blikk i at de ikke klarer å være oppslukt av, gå helt inn i eller å gjennomføre aktiviteten, spillet eller leken. Fokuset er istedenfor på å komme seg vekk fra blikkene gjennom å unngå å bli lagt merke til eller å avslutte situasjonen.

### **5.2.2 «Er det kroppen min?»**

I forrige delkapittel beskrev intervjupersonene hvordan andres blikk fører til økt selvbevissthet når det kommer til egne ferdigheter og prestasjoner i en aktivitet. I følgende anekdote beskriver Linn hvordan andres blikk også påvirker hennes tanker om egen kropp:

*«Du blir veldig usikker på deg selv og hva som er galt med deg. 'Hva har jeg gjort?', 'Har jeg sagt noe?' 'Er det kroppen min?'. Det trenger jo ikke alltid å være negativt, det kommer veldig an på hvordan de ser på deg, som sagt. Men du*

*kan på en måte føle et sånn blick. Selv om du ikke ser på personen så kjenner du på hele deg hvis noen står bak deg da, og stirrer på deg, eller et eller annet. Så du kan kjenne det på kroppen at det er noen som ser på meg da, og hva ser de på liksom? Da føler du deg veldig ubekvem og ubehagelig. Og du føler på en måte at du blir veldig liten og usikker. Det er litt vanskelig å forklare det hvis man ikke har følt på det, men ja du blir veldig ubekvem og redd. Ja. Så prøver man å gjemme seg så godt man kan, sånn at folk ikke skal se på deg, eller ikke få de blickene. Du blir på en måte veldig sånn inn i deg selv. Da prøver man på en måte å gjemme seg litt vekk. Sånn at du ikke skal få de blickene. Blikk, blikk kan si mer enn tusen ord.»*

I denne anekdoten beskriver Linn hvordan hun kjenner blikket til andre personer på kroppen og hvordan dette gjør at hun blir bevisst egen kropp. Selv om blickene kan oppleves både positivt og negativt, avhengig av situasjonen, hvem som ser på deg, og hvordan blikket er, fører andres blick til at Linn opplever kroppen sin som et objekt, noe som gjør henne ubekvem.

Linn tar videre i intervjuet opp en episode fra garderoben på ungdomsskolen, der de hadde fått en voksen inn i garderoben som fast vakt. Vakten var der først og fremst for å passe på at ting gikk greit for seg, og at alle dusjet. Det at vakten var i garderoben sammen med elevene beskriver Linn på denne måten:

*«Det var helt jævlig. Altså du følte at du ble stirret på fra topp til tå, altså at den personen så på hele deg, og når du er i den alderen og på en måte begynner i puberteten og er veldig usikker på din egen kropp og andres, så ser jo du på en måte at alle står sånn [Linn viser med armene at hun skjuler kroppen sin og gjør seg minst mulig] ...»*

Her er det hennes egne tanker og usikkerheter om egen kropp som blir forsterket ved at Linn kjenner blikket på egen kropp. Hun er allerede veldig usikker på seg selv og i tillegg er hun og medelevene i en alder der puberteten har startet for noen, men ikke andre.

*«Fordi noen begynte å få former og alt sånn. Så syntes jo alle det var spennende å se på hverandre, og ingen syntes på en måte at det var gøy når vi så på hverandre, fordi vi synes det var skummelt og usikkert. Og når du da får en voksen person som du for eksempel ikke har hatt noe med eller du ikke liker personen så godt, det var ofte en vakt som vi syntes var litt skummel som satt der, så følte jo vi på en måte oss tvunget til å skulle dusje.»*

Her påpeker Linn hvor sårbar man er som ungdomsskoleelev i en slik situasjon. I denne alderen kan man oppleve mye usikkerhet, særlig omkring egen kropp. For Linn blir dette særlig krevende, da hun både har opplevd å miste faren sin, og i ettertid bli mobbet på skolen. Episodene i garderoben forsterker usikkerhetene og hun beskriver hvordan dette var for henne:

*«Jeg var egentlig bare redd, og syntes det var kjempeukomfortabelt, og kjente kvalmen langt opp i halsen. Jeg følte på en måte at jeg ble beglodd og jeg var ekstremt usikker på egen kropp og meg selv på den tiden. Så når du har en, andre unger sant, andre elever som jeg er i klasse med, og en lærer som på en måte stirrer på deg, følte du. Du følte deg beglodd sånn skikkelig. Altså det er greit når du har på deg klær når noen ser på deg, men når du står der kliss naken og på en måte er, du har ingen ting så var det. Det er vanskelig å beskrive følelsen. Det var helt jævlig.»*

Denne anekdoten viser at når du kjenner andres blick på deg, blir du bevisst egen kropp og at dette kan være objektiverende. Egen kropp kan oppleve som et objekt gjennom andres øyne og andres blick, selv om blikket i seg selv kan oppleves som både positivt og negativt. I dette tilfellet var andres blick med på å forsterke Linns usikkerhet om egen kropp, i en ellers usikker tid.

### **5.2.3 «Da har jeg funnet roen, jeg er i kampsonen»**

Linn har drevet med svømming på fritiden i flere år. Hun har gitt seg som aktiv svømmer nå, men hun har fortsatt som trener i klubben, og trener fremdeles litt svømming. Her forteller hun hvordan hun opplever å være i bassenget, og hvordan det er å gå helt inn i svømmingen.

*«Det er jo når jeg er i bassenget og svømmer liksom. Når jeg er i svømmingen, på en måte er inn i det og prøver å terpe på teknikk, på bevegelse og de tingene der. Det er på en måte då jeg hører bare vannet og hvor deilig denne lyden er, og vannet som svulmer opp av bassenget, og du som glir frem i vannet. Det høres jo litt teit ut, men det er liksom då jeg på en måte har funnet roen då»*

Linn beskriver her at hun har fokus på å terpe på teknikk og bevegelse. I tillegg til dette klarer hun å nyte bevegelsen, vannet og lydene som kommer av at hun glir fremover i vannet. Noe som viser at hun er på et høyt nivå i denne idretten. Hun opplever bassenget

som et trygt sted hvor hun føler seg rolig og avslappet. Hun tenker ikke på noe annet enn å være til stede i bassenget og svømmingen.

Den samme følelsen finner Ingrid i sin idrett, Taekwondo. Hun beskriver her en opplevelse fra en vanlig treningsøkt der de skal øve på slag og spark:

*«Jeg synes det var gøyere å slå og sparke liksom. Fordi du fikk jo lov å sparke og slå på en sånn pute. Og det var kjempegøy. Du slår helt til du fikk sår på knoklene då. Treneren vår då, pappa var jo og med og hjalp han då. Så de holdt puta så skulle vi liksom slå alt vi kan på de putene på den måten då. Så det var jo kjempegøy. Jeg føler meg egentlig ganske glad, for jeg får jo kan du si alt sinnet mitt ut på den puten då med å slå. Endelig kan jeg slå, liksom få ut alt sinnet du kanskje har spart på, bare sånn slå til og ja. Då er jeg i min egen kampsoner, skal slå til den personen. Jeg er mer fokusert på å slå ned den personen kan du si, med å slå med alle kreftene jeg har i kroppen. Så du er liksom fokusert».*

Ingrid ser for seg at puten er en person som hun skal gå mot i kamp, og beskriver at hun går inn i en kampsoner der hun er fullstendig fokusert på oppgaven som ligger foran henne. Hun er helt til stede i øyeblikket, og tenker ikke på annet enn å slå på puten.

Felles for Linn og Ingrid er at de i disse fortellingene holder på med en idrett som de mestrer, en idrett som de har drevet med i flere år. Begge forteller at de forsvinner inn i aktiviteten, og hverdagslige problemer virker å forsvinne i det fjerne. Denne opplevelsen illustreres her med Linn sin fortelling fra konkurransesvømming:

*«Når jeg svømte så tenkte jeg ikke over det for då hadde jeg et mål, det var på en måte å svømme, bli ferdig og svømme fortrest mulig. Med en gang du på en måte er ferdig å svømme og komt i mål og komt deg opp igjen, så er det akkurat som den tanken begynner igjen. Du føler deg ukomfortabel i en badedrakt fordi du synes på en måte ikke at du ser bra nok ut. Eller du er ikke trent nok. Eller du er ikke tynn nok. Eller, så ser du noen som har, det går jo alltid på det sånn rumpe og pupper og mage og lår og bein og sånt. At ‘..hun har fin sånn...’, ‘...sånn skulle jeg ønske at jeg så ut...’, og ‘... jeg føler at jeg har litt for stor mage...’, og...ja, du blir på en måte veldig bevisst på det. Spesielt hvis du føler at folk stirrer på deg sånn som man gjør i en garderobe».*



Linn forteller at det er akkurat som om en bryter blir slått på i det hun går opp på stupebrettet. Da er hun fullstendig fokusert på oppgaven hun har foran seg. Blikkene som hun føler på i garderoben og på vei opp til stupebrettet forsvinner ut av fokus og det er svømmingen som gjelder for henne, og som da er i sentrum for hennes bevissthet. Men i det hun går opp av bassenget så er de hverdagslige problemene tilbake, og hennes negative tanker om egen kropp kommer i fokus på grunn av en trang konkurransedrakt, eller blikk, kommentarer og sammenligninger med andre trente kropper.

#### **5.2.4 Oppsummering: opplevelsen av blikk som skaper utrygghet**

Anekdotene i 5.2.1 og 5.2.2 viser hvordan deltakernes egne usikkerheter blir forsterket gjennom opplevelsen av å ha andres blikk på seg. Ingrid, Linn og Marte ser seg selv gjennom blikket til andre. Dette gjør at fokuset blir på negative tanker om egen kropp, eller egne ferdigheter i en aktivitet. Fortellingene i 5.2.1 viser at fokuset er på egne usikkerheter gjør at ingen av ingen av deltakerne klarer å forsvinne inn i den aktiviteten de driver med. Det å skulle ha det gøy i en aktivitet, eller i en sosial situasjon, blir derfor vanskelig for dem. Dette fører til at kroppsøvingssalen blir et sted de ikke føler seg trygge. Ingrid beskriver det slik: *«Jeg følte at hvis jeg gjorde feil så kom de til å le av meg, og jeg får alle øynene på meg. Og liksom, jeg føler meg ikke trygg.»* Når Linn skal prøve å beskrive hvordan det er å være i kroppsøvingssalene, bruker hun disse ordene: *«Ja, men det var sånn det føltes ut i gymmen. Det føltes ut som du stod oppe på en stol og alle stod å så på deg. Det er akkurat som at du skal stå midt på Karl Johan kliss naken, mens alle går forbi deg. Du føler deg beglodd»*. Det er helt tydelig at det å være i fysisk aktivitet i kroppsøvingssalen kan være svært krevende for deltakerne og anekdotene viser *hvordan* dette oppleves og *hvorfor* disse situasjonene blir krevende for deltakerne.

Anekdotene i 5.2.3 viser at i idretter som Linn og Ingrid mestrer så er det selve idretten som blir flyttet til sentrum av deres bevissthet, og blikkene fra tilskuere, deltakere og venner forsvinner i bakgrunnen. Det kommer også frem at med en gang de er ute av denne 'sonen', som Ingrid beskriver det som, så blir de med en gang bevisst på det de opplever som dømmende blikk rundt seg.

### **5.3 Opplevelse av rom**

I denne delen av kapittelet vil jeg, med utgangspunkt i elevenes anekdoter, vise forskjellen i opplevelse av rom i ulike aktiviteter i kroppsøving, og trekke frem ulike egenskaper i disse aktivitetene. I intervjuene beskriver alle tre deltagerne at de i invasjonsspill, som

fotball og basketball, ikke føler det er rom til dem på banen. I nettspill, som volleyball og badminton, beskriver de et eget rom på banen der de vet at de kan bevege seg fritt uten å komme i kontakt med motstanderne. Fortellingene viser at hvor fritt elevene føler de kan bevege seg i en aktivitet har mye å si for hvordan de presterer i den aktuelle aktiviteten.

### 5.3.1 Invasjonsspill – «De tar hele banen»

Marte forteller at hun opplever at 'fotballguttene' i klassen tar hele banen da de er voldsomme i bevegelsene, og skyter ballen hardt.

*«Jeg får på en måte ikke uttrykt eller vist noen ferdigheter fordi jeg er så redd ballen, og for at folk skal skyte og sånn. Så jeg får ikke gjort noe. Jeg blir helt stresset og ukomfortabel. Så jeg får jo ikke gjort noe. Jeg blir bare stående og er redd for å få en ball i trynet. Det var skikkelig ukomfortabelt. Man vet ikke hvor man skal gjøre av seg, og kanskje du ikke blir så inkludert. Så blir man bare stående sånn klein på en måte. Det er jo ikke alle som inkluderer. For eksempel er guttene veldig sånn at 'nå skal jeg score, jeg skal ha mål, liksom'. Så da tar de jo hele banen. Det er litt sånn da.»*

Marte blir redd for å få ballen i ansiktet, og redd for å bli løpt ned. Denne frykten begrenser hennes bevegelsesmuligheter og hun blir stående i ro uten å få gjort noen ting. Hun føler hun kun står i veien og forteller: «Jeg følte det var veldig sånn 'flytt deg, du får ikke ballen, og vi skal ha mål'.» Marte opplever her at rommet hennes når som helst kan bli invadert av andre. Denne frykten tar mye av oppmerksomheten når hun spiller fotball.

*«Jeg får ikke snudd meg eller vurdert hva jeg skal gjøre før noen kommer og tar den [ballen] i fra meg da. Du har jo null sekund på deg å gjøre noe. Ja, så jeg skyter den av gårde, jeg. Bare satser på at den går en plass den skal. Du har jo ikke tid til å liksom snu meg og være klar over om noen kommer og tar meg og ballen med en gang. Du blir jo litt redd. Jeg vil jo ikke ha skade på grunn av at folk er så, skal gjøre ting. Jeg synes det er helt sykt at jeg kan bli løpt ned fordi ingen ser meg. Jeg synes det er skikkelig ukomfortabelt og skummelt. Og jeg som er redd for ballen fra før av, og så være redd for personen også.»*

I intervjuene forteller elevene at de føler at de i denne type aktivitet har et begrenset område å bevege seg i, og samtidig at dette rommet når som helst kan bli invadert av andre. Dette skaper en frykt. Ingrid forteller at når hun ser at det er en fare for at ballen

nærmer seg hennes område så tenker hun: «*Faen liksom, får jeg ballen så må jeg bare prøve å tenke ut en plan for å få den vekk så fort som mulig*». Aktiviteten er preget av frykt, og oppgaven blir å unngå å ha ballen i nærheten av seg. Disse strategiene gjør det vanskelig å lære seg teknikker, spillforståelser og taktikker.

### 5.3.2 Nettspill – «*Det er ingen som kommer løpende mot deg liksom*»

Alle de tre deltakerne trekker frem opplevelser fra nettspill, som badminton og volleyball, som helt forskjellige fra opplevelsene i invasjonsspillene. Ingrid beskriver forskjellen mellom volleyball og basketball på denne måten;

*«Nei, i volleyball står man for det meste i ro. Ja, da er det ingen som kommer løpende mot deg, liksom. I basketball når du har ball så kommer jo alle løpende mot deg, og ja, du blir nesten trampet ned. På volleyballen kan jo du si at 'yes, nå får jeg ballen, jeg må prøve å ta den, prøve å få den over nettet'. Får jeg basketballen så vil jeg kaste den kjapt vekk fra meg.»*

Hun opplever, akkurat som Marte, at i invasjonsspill er det fare for å bli løpt ned av medelever, noe som opptar mye av oppmerksomheten i spillsituasjoner. I volleyball slipper Ingrid å tenke på at noen skal løpe henne ned og hun klarer å ha fokus på oppgaven i idretten som spilles; å få ballen over nettet. Marte beskriver også at hun føler seg tryggere i volleyball da folk for det meste står i ro, og hun får konsentrert seg om oppgaven;

*«Ja, og så er det litt mer chill. Folk står i ro for det meste da. Med mindre de skal rundt i sitt område da og ta ballen. Altså det er ikke sånn at du blir angrepet og sånne ting. Det er ingen som kommer etter deg. Du tar ballen og skyter den over. Så du står der du står med mindre du går noen meter. Og det er litt betryggende.»*

Her peker Marte eksplisitt på at man har hvert sitt rom, og at man beveger seg rundt i det rommet. I hennes rom er det ingen som kommer inn og hun trenger ikke å bekymre seg for de som er rundt henne, med mindre hun flytter deg noen meter ut av 'sitt' rom. Dette gjør at hun klarer å delta mer aktivt i idretten. Hun forstår spillet, har lyst å delta, og har det gøy:

*«Noen ganger i volleyball så synes jeg det er gøy, liksom. Da går jeg og tar ball, null problem. Og synes det er kjekt, liksom. Jeg har lyst til å ta ballen, og føler jeg får det til. Men i basket så er jeg bare redd for at noen skal angripe meg hele tiden, føler jeg. Det er skikkelig sånn 'fort deg, og masse greier'. Ja, det er sikkert det som skiller det da. Det har jeg ikke tenkt på før. Jeg tror det er det med*

*‘angripping’, at det er voldsomt, og at det er masse, og sånne ting. Mens i volleyball så kan du se ballen komme mot deg, og så kan du tenke ‘skal jeg ta den?’, og så gjøre noe med den. Du har liksom tid på deg, det er ingen som kommer og angriper deg heller så jeg tror det er det som skiller veldig. Du har liksom mer kontroll for ballen er ikke rundt deg hele tiden da. Den holder seg. Den kommer en vei sant. Så du må ikke følge med overalt for å ikke få en ball i hodet eller sånne ting.»*

Her beskriver Marte at det hun bekymrer seg for i basketball, ikke er et problem i volleyball, noe som gjør at hun kan fokusere på oppgavene hun har i spillet. Hun kan vurdere om hun skal ta ballen, hva hun skal gjøre med den, og hvor hun skal spille den.

Linn trekker frem badminton som den aktiviteten hvor hun har hatt *«mest lykke»* og en *«skikkelig god følelse»* når hun har spilt. Hun forteller videre: *«Jeg synes på en måte det er kjekt å være de to og to mot et annet lag da, prøve å få det til, liksom. Prøve å få den ballen over, og så når du ser at du på en måte forbedrer deg litt, og får til et slag som for eksempel er vanskelig»*. Dette tolker jeg som en tydelig beskrivelse av opplevd læring og mestring i badminton.

### **5.3.3 Oppsummering**

Fortellingene fra dette del-kapittelet viser at det er stor forskjell i hvordan elevene opplever ballidretter som volleyball og badminton, sammenlignet med fotball og basketball. I volleyball og badminton er lagene skilt med et nett i midten. Det vil si at ingen fra motstanderlaget kan komme over og ta ballen fra deg. Ballen kommer alltid over nettet, og elevene trenger ikke å bekymre seg for å bli truffet av ballen fra siden eller bakfra. I tillegg har alle på laget bestemte posisjoner som er statiske. Det vil si at rommet elevene kan bevege seg i for å ta ballen er avgrenset, og dermed enkelt å forholde seg til. Dette skiller seg fra invasjonsspill som fotball og basketball, som er mer åpne i natur. I disse ballspillene kan alle bevege seg overalt på banen, og ballen kan komme mot deg fra alle kanter. Paradoksalt nok gjør dette at Marte, Ingrid og Linn føler at de ikke kan bevege seg fritt rundt i invasjonsspill. Elevene opplever at de ikke har noe rom å bevege seg trygt i fordi rommet når som helst kan bli invadert av andre. Det kommer helt tydelig frem i anekdotene at elevenes læring i invasjonsspillene er minimal. Alt de tenker på er å unngå ballen. I nettspillene føler de derimot på både mestring og glede fordi de føler seg trygge i rommet sitt.

## 5.4 Sosiale relasjoner

I dette under-kapittelet presenteres situasjoner fra fysisk aktivitet og kroppsøving, der sosiale relasjoner spiller en viktig rolle. I første del vil jeg belyse opplevelser hvor dårlige relasjoner har gjort at kroppsøvingstimen blir vanskelige. I andre del vil jeg trekke frem episoder hvor et trygt og godt klassemiljø har bidratt til positive opplevelser i fysisk aktivitet. To av elevene trekker frem læreren som en viktig faktor for at de nå stort sett trives og føler seg trygge i kroppsøvingsfaget. Alle deltakerne har følt på, eller føler fremdeles på, en usikkerhet i relasjon til resten av klassen. En av elevene har opplevd mobbing over flere år, og en har vært redd for guttene i klassen. Dette har påvirket hvordan de opplever å delta i fysisk aktivitet og idrett i kroppsøvingstimen.

### 5.4.1 «Livredd for at du skal gjøre noe feil som de kan bruke mot deg i ettertid»

I intervjuet kommer Linn med følgende beskrivelse fra en kroppsøvingstime på ungdomsskolen

*«Jeg husker ikke nøyaktig opplegget, men det var på en måte det samme at vi fikk en sang, og så skulle vi lage en dans. Men der gikk jeg i en klasse som jeg følte meg jævlig usikker på, og synes det var skummelt å gå i. Jeg ville egentlig bare gjemme meg bort. Det å skulle stå å danse foran dem, eller være på gruppe med noen som du ikke stoler på i det hele tatt, gjorde at jeg bare ville komme meg vekk derifra fordi jeg synes det er dritskummelt. Det å da skulle stå og danse foran alle i klassen er ikke kjekt i det hele tatt. Du er kjemperedd, og livredd for at du skal gjøre noe feil som de kan bruke mot deg i ettertid. Det at du kan bli dømt på om du fikk det til eller tabbet deg ut, eller så helt dum ut».*

Linn har en dårlig relasjon til klassen etter flere år med mobbing. Da hun gikk i 6. klasse mistet hun faren sin, og opplevde etter dette noen tøffe år med mye mobbing på skolen. Hun beskriver årene fra 6.-10. klasse på denne måten;

*«Altså som sagt så var de årene veldig tøffe for meg på grunn av måten jeg mistet min far på. Men så var vi så få jenter i klassen at det ble veldig gruppert. Jeg ble ekstremt mobbet i klassen. Jeg vet ikke helt hvorfor, men de tok meg på alt. Det jeg sa, utseende, alt.».*

I kroppsøvingsfaget møter elevene på situasjoner hvor det kan oppleves som at de er utsatte. For eksempel når man må stå foran andre og vise frem en ferdighet, i dette tilfellet dans. Det å stå foran andre og prestere kan oppleves som en sårbar situasjon for de fleste, men når Linn i tillegg opplever mobbing og utestenging blir sårbarheten forsterket. Hun

tenker på alt medelevene kan 'ta henne på' og alle feil som kan bli bemerket. De to andre inervjudeltakerne har også følt seg utrygge sammen med klassen sin. Marte forteller om et miljø der man kunne oppleve nedlatende kommentarer som «ikke send ballen til henne», og at dersom noen 'ødela' noe i spillet, ble dette bemerket. Noen av medelevene ble synlig irritert, noe som gjorde at hun syntes det var ubehagelig å ha gym med dem. Hun forteller at hun aldri har likt kroppsøving før nå i den seneste tiden på ny skole. Marte mener at grunnen til at hun ikke har likt kroppsøving tidligere har i hovedsak vært det dårlige miljøet:

*«Jeg tror det er mest klassen, hvem som er der. Jeg har alltid gått i klasse med gutter som alltid skal skyte hardt, alltid skal være veldig voldsomme og sånt. Og så kom jeg på videregående med bygg-guttene. Og vi prøvde egentlig å bytte de ut fordi de var så forferdelige».*

Marte forteller at hun opplever usikkerhet både på grunn av ting som blir sagt om henne, og måten guttene i klassen oppførte seg på. Hun opplevde både en frykt for å feile, men også en faktisk frykt for å være i nærheten av guttene i klassen: «De var helt syke. De driver og sloss og skyter ting overalt. Finner de en ball så går den veggimellom hele tiden, og han ene skal kaste alt han finner. De er bare helt frie og skumle». Jeg tolker dette som at når guttene er 'frie og skumle', tar de bort mye av plassen og tryggheten for Marte i kroppsøvingssalen. Hun føler seg begrenset.

Marte forteller også om situasjoner som er ubehagelige, men som ikke handler om at hun føler at hun blir sett på, eller frykten for å feile. Hun beskriver opplevelsen under pardans i kroppsøving slik:

*«Vi måtte danse med en gutt liksom, og det synes jeg var ukomfortabelt. Det var skikkelig sånn linedance og formelle danser. Jeg settes med en gutt, og jeg bare tenker; 'ja okei'. Det er jo ikke så koselig å være nære noen som du ikke liker. Nei, det er ikke noe for meg. Da tenker jeg at jeg håper det går fort, og vi blir ferdig med timen. Og ja, du liker deg ikke et sekund akkurat der, bare glad det er over når det er over. Alle gjorde det samme, så du følte deg ikke sett på, men det var noe ukomfortabelt med den partneren liksom. Man kunne ikke velge selv en du er komfortabel med. Og så i tillegg kommer læreren rundt og sier at; 'nei, du gjør feil'. Ikke en god opplevelse.»*

Her handler ubehaget om på at hun må danse med en hun ikke liker eller føler seg trygg på. Dette tar fokuset bort fra læringen og hun opplever ikke glede ved bevegelsene. Hun

ønsker at tiden skal gå fort og at timen skal bli ferdig. Både Marte og Linn forteller om en frykt for å feile som resultat av mobbing eller negative kommentarer fra medelever. Linn har opplevd årevis med mobbing fra de andre jentene i klassen, mens Marte har gått i en klasse der flere av guttene har slengt kommentarer om hvor dårlig noen av jentene er i timene. Marte har også kjent på at guttene tar all plassen i salen ved det som oppleves som voldsom oppførsel. Dette gjør at verken Marte eller Linn ønsker å delta i kroppsøvingstimen sammen med medelevene.

#### 5.4.2 «Alle ler jo sammen liksom»

I intervjuet forteller Linn om en opplevelse fra dans i en kroppsøvingstime på videregående som står i kontrast til den hun fortalte om fra barne- og ungdomsskolen:

*«Så sa hun at det var kreativ dans, da var jeg litt sånn; 'dette blir rævkleint'. Men så tok jeg det helt ned, for vi begynte med den 'boogie boogie', og det er en sånn barnehagedans. Så tok jo hun det på en måte helt ned på et nivå, og viste at vi ikke skulle være så høytidelig. Og det var litt greit synes jeg da. For da følte jeg på en måte at vi kunne dumme oss litt ut. Jeg glemte halve dansen når vi skulle opptre, men det var ikke sånn at jeg i ettertid gikk og tenkte på det og begynte å grine. Det hadde jeg gjort visst det var på mellomtrinnet. Då hadde jeg nok gjemt meg etterpå å grene fordi at og jeg hadde misset, hadde syntes at det var helt forferdelig.»*

Linn forteller at hun føler seg trygg på læreren fordi «... det har litt med at hun er en såpass ung lærer at hun forstår elevene mye bedre». Hun forteller at læreren starter med en dans som er på et så grunnleggende nivå at Linn føler at det er mulig å få dette til. Det er også en uhøytidelig dans som læreren ufarliggjør ved å dumme seg litt ut selv og da føler Linn at også elevene kan dumme seg ut. Læreren legger opp til mestring og at det er trygt å feile.

Det er tydelig at Linn føler at læreren har klart å skape et trygt rom for henne og resten av klassen. Hun beskriver videre hvordan det var å fremføre dansen foran en annen gruppe etter å ha feilet på første forsøk:

*«Det var kjempekleint, jeg holdt på å dø. Det var latter, og egentlig det var sjukt kleint. For da måtte vi ta det på nytt. Men det gikk liksom fint fordi det var liksom ikke noe krise, og de guttene skulle jo gjøre det samme, sant. Så du følte litt at de ikke kom til å dømme deg for at de måtte jo gjøre det samme, og syntes det var like*

*kleint, om kanskje ikke mer. Så da hadde vi liksom ingen blikk som følte at de skal dømme deg.»*

Etter å ha feilet beskriver Linn her latter på en positiv måte. Klassen har det kjekt sammen. Selv om fremføringen skjer foran andre medelever opplever ikke Linn blikkene som dømmende. Her har læreren lykket med å skape et miljø som er åpen for prøving og feiling blant elevene, og ufarliggjort dansingen. Her beskriver Linn bevegelsesglede. Linn og de andre elevene ler sammen i bevegelse.

Også Ingrid beskriver latter og bevegelsesglede. Hun er i dag utrygg i klassen sin på videregående, mens på barne- og ungdomsskolen trivdes hun godt. Hun beskriver et godt minne i kroppøving med elevene fra barne- og ungdomstrinnet.

*«Det var sånn vi skulle ha lek, liksom leke i bassenget. Vi hadde det egentlig mer gøy i bassenget kan du si. Ja, så det var jo nesten som kanonball bare i bassenget. Det var kjempegøy, og så sa gymtreneren vår at vi skulle gjøre en øvelse der vi skulle løpe rundt i ring i vannet, og så skulle hoppe inn i. Det var kjempemorsomt. Det var kjempegøy fordi du gikk jo rundt og rundt liksom. Jeg tenkte liksom at det kunne være ukomfortabelt først, men det går jo fint etterpå fordi alle ler jo sammen liksom. De ler jo ikke av deg.»*

Ingrid beskriver et miljø der det er mye 'tøys og tull', og at alle ler og koser seg. Her hiver hun seg inn i midten av en sirkel slik at hun kommer i fokus for de andre elevene. Akkurat som Linn, da hun skulle fremføre dansen sin, synes ikke Ingrid det er problematisk å være i fokus i denne situasjonen fordi alle ler *sammen*. Dette er to eksempler på opplevelse av bevegelsesglede sammen med medelever, i et trygt miljø.

#### **5.4.3 Oppsummering: Trygge relasjoner gir rom for bevegelsesglede**

Anekdotene i 5.4.1 og 5.4.2 viser hvordan klassemiljøet og lærerens valg i timene kan påvirke elevenes opplevelse av å være i bevegelse sammen med andre. Klassemiljøet som beskrives i 5.4.1 er preget av mobbing, nedsettende kommentarer og gutter som tar mye plass i kroppøvingstimen. Dette gjør at de allerede sårbare situasjonene i kroppøving blir forsterket. Frykten for å feile er stor fordi elevene er redd for at dette kan bli brukt mot dem i ettertid, eller de kan oppleve å få slengt negative kommentarer etter seg. Timene preges av frykt og det å ha glede i bevegelse, eller å gå helt inn i aktiviteten de holder på med, blir derfor vanskelig. Dette står i kontrast til fortellingene fra 5.4.2 der både Ingrid og Linn føler seg trygge i klassen. Linn forteller om en lærer som gir rom til prøving og



feiling, og viser selv at det er greit å feile. Ingrid går i en liten klasse med kun ti elever som hun har vokst opp med, og føler seg trygg sammen med. I dette trygge miljøet oppleves ikke blikkene som dømmende. Ingrid opplever at klassen ler *sammen*, de ler ikke av hverandre. Dette miljøet muliggjør gode opplevelser i kroppsøvningsfaget.

### 5.5 Forventning om mestring

I dette kapittelet vil jeg trekke frem fortellinger fra elevene hvor de gruer seg til en aktivitet på grunn av lav forventning om mestring. Fortellingene vil vise hvordan det er å være i en aktivitet når man ikke har tro på egne ferdigheter. Hvordan elevene ser på seg selv påvirker hvordan de opplever det å være i fysisk aktivitet. I 1.5.1 vil dette komme til uttrykk gjennom intervjudeltakernes egne tanker om hvordan mestring blir forsterket av tidligere opplevelser i lignende aktiviteter. I 1.5.2. vil fortellingene vise hvordan egne tanker om mestring blir påvirket av kommentarer og kroppsspråk fra medelever.

#### 5.5.1 «Alle bortsett ifra deg er gode»

Følgene sitat er en beskrivelse av å stå på startstreken før Marte skal løpe 60 meteren med resten av klassen i kø bak henne:

*«Jeg husker en gang vi skulle løpe en strekning mens alle andre stod og ventet på sin tur. Det er jo en av de verste tingene noensinne. Det er ekkelt. Altså jeg er veldig sånn 'bare gjør det, du har ikke noe valg.' Men du har jo ikke lyst. Det er mange som går bak igjen i linjen hele tiden for å unngå det da. Ja, så det er ikke gøy for alle ser på deg, og så er jo det litt det der med at hvis du ikke er god å løpe og ikke rask, så føler man seg dårlig, fordi andre kanskje er kjemperaske. Alle bortsett ifra deg, og det føler jeg går veldig på press og sånt for de som ikke er like flinke da.»*

Marte beskriver her følelsen av å skulle gjøre noe hun vet hun ikke er flink til mens hele klassen ser på. Hun sammenligner seg selv med resten av klassen og hun føler seg dårlig fordi hun tror de andre løper raskere. Jeg tolker dette som at hun har erfaringer fra tidligere øvelser der hun har opplevd at andre i klassen løper raskere enn henne. Å løpe 60 meter på tid er en øvelse som gjør det vanskelig for elevene å gjemme seg vekk fordi de skal testes og de får et konkret tall på hvor fort de har løpt. Det blir da enkelt å sammenligne seg selv med resten av klassen.

Lignende tester som noen ganger gjennomføres i kroppsøvingsfaget er å løpe 3000 meter på tid og 'beep-test'. Linn har flere opplevelser fra slike tester. Hun forteller, akkurat som Marte, at hun ikke har tro på egne ferdigheter når det kommer til løping: *«Sånn når vi skal springe 3000 meter så springer jeg ikke så veldig fort, og jeg synes det er kjempetungt»*. Linn mener selv at hun er ikke løper så raskt og hun har ikke gode opplevelser fra tidligere 3000 meter tester og det oppleves derfor vanskelig før en slik test. Dette gjør at det å prøve å finne en unnskyldning for å slippe å løpe, virker som det beste alternativet For Linn: *«Så er det liksom så mye enklere å si at du hadde vondt i foten eller si at du hadde skadet deg, eller et eller annet sånt»*. Hun forteller videre at noen medelever gikk så langt at de faktisk skadet seg for å slippe å løpe *«... fordi de klarte ikke å prestere på det nivået andre gjorde, og følte på en måte at de ikke var flink nok»*.

Både Linn og Marte forteller her om situasjoner hvor de må gjennomføre en øvelse i kroppsøvingstimen de ikke tror de klarer å mestre på en god måte. De sammenligner seg med de andre i klassen, som de beskriver som bedre enn dem selv til å løpe. Det at medelevene står og ser på mens testene blir gjennomført og at dette er en type tester som produserer et klart og tydelig resultat forsterker den dårlige opplevelsen. Det kan se ut som at Linn og Marte frykter at testresultatene skal bekrefte deres egne lave forventninger til seg selv og at det at de testes foran de andre i klassen vil bekrefte klassens lave forventninger til dem.

I forkant av disse testene er både Marte og Linn preget av negative tanker om seg selv og om testene. Det å gjennomføre testene er en prosess som begynner lenge før selve testen. Linn forteller at hun gruer seg i lang tid i forveien, og at hun merker seg datoen tidlig i skoleåret. *«Du kan tenke et helt år i forveien. Altså bare du vet datoen for når du skal ha 3000 meter, så kvir du deg til den 3000 meteren»*. Hun forteller videre hvordan det føles å grue seg til testen:

*«Du går og kvir deg hele veien til det. Du blir kjemperedd og på en måte tenker egentlig sånn 'ja hva om jeg nå hadde brekt foten' eller 'hva om jeg nå hadde sånn' eller 'hva om jeg hadde sånn'. Og jo nærmere det kommer jo reddere blir du, og jo mer på en måte angst får du inni, og ja du blir helt ødelagt. Du blir kjempeutmattet av det.»*

Jo nærmere datoen for 3000 meter testen kommer, jo reddere blir Linn. Dette er en stor påkjenning for Linn, og en situasjon der hun ikke opplever glede eller mestring med å være i bevegelse.

Selv om verken Marte eller Linn opplever glede eller mestring i slike situasjoner, og at det koster dem mye, forteller begge at de gjennomfører aktiviteten. Marte beskriver at når hun er på vei frem til startstreken, med hele klassen bak henne i køen, er det bare å hive seg ut i det. *«Da er det bare til å løpe da. Men det er ikke gøy. Altså jeg synes jo det er forferdelig, men så er jo jeg den personen som bare gjør det jeg får beskjed om uansett hva jeg føler.»* På tross av nervøsitet og redsel, løper Marte 60-meteren. For Linn kostet det enda mer å gjennomføre. Hun hadde funnet på unnskyldninger flere ganger for å slippe 3000 meter testen, og unngikk de to første gangene klassen skulle løpe. Den tredje gangen ble hun tvunget til å gjennomføre sammen med andre som hadde stått over de to tidligere testforsøkene. Den kroppøvingstimen, og det å gå frem til startstreken, beskriver hun på denne måten;

*«Det eneste som var oppe i hodet var på en måte 'nei, nei, nei, nei, nei, nei, nei, nei. Det var bare sånn, altså du må jobbe hardt for å ikke begynne å grine for å si det sånn. Det var, det følte ut som kroppen bare frøys til. Du jobber hardt med deg selv. Det er ikke noe spesielt jeg kan gjøre. Det er på en måte bare å jobbe hardt med å ikke grine. 'Vær så snill og bare prøv å puste slik at du ikke får et anfall'. Sånt angstanfall at du hyperventilerer og tror du skal dø fordi det er ofte på vippen når det er sånne ting. Det er helt jævlig. Altså det er et helvete. Jeg skjønner ikke poenget. Jeg har jo ikke lyst i det hele tatt. Det samme er med beep-test og 3000 meter, og de tingene. Det er jo egentlig bare, men likevel er det en sånn F i deg. Bare sånn 'faen, bare prøv, bare gjør noe'. Og så bli ferdig og komme seg vekk. Tid alt, drit i det. Du gjennomførte, du stoppet ikke opp, og du på en måte dauet ikke».*

Både Linn og Marte gjennomfører selv om de må jobbe hardt med seg selv for å få det til. Det som er felles med begge opplevelsene er at elevene gruer seg lenge i forveien, og når de skal frem til startstreken gruer de seg så mye at de blir fysisk uvel. Jeg forstår det slik at mye av grunnen til at begge gruer seg, er at de vet de skal testes i noe de ikke har opplevd mestring i tidligere. Det at resultatet tallfestes og det blir synlig for alle at de ikke er flinke til å løpe, gjør det vanskelig å motivere seg til å gjennomføre. Begge elevene må jobbe hardt for å fullføre testen. Dette tar mye energi og oppmerksomhet, og hverken Linn eller Marte klarer å fokusere på oppgaven som er foran dem. Ingen av dem har overskudd til å tenke over løpsteknikk eller hvordan de skal disponere løpet. De vil bare fullføre og bli ferdig med testen.

### 5.5.2 «Jeg føler meg dårlig fordi de ikke ville ha meg der»

Marte forteller i intervjuet om et opplevd press fra de andre elevene i klassen gjennom kroppsspråk og kommentarer:

*«Hvis noen bommer eller gjør en feil så blir jo de, du ser at de blir sure. De banner, blir irritert, sånn 'erh' liksom. Det er bare sånn 'jeg vil vinne'. Det har jo kanskje noe med at de vil konkurrere mot kompisene sine og jeg vet ikke helt. Om de ikke kommer på lag og sånn. Jeg vet ikke helt. Men du føler jo deg på en måte dårlig og at de ikke vil ha deg med og ikke vil være på lag med meg. Det er jo et ganske stort problem at man blir sure på grunn av de man kommer på lag med. Sånn 'åhh, laget mitt, det er så urettferdig dette her. De er så gode, og så har jeg disse liksom'. Det er jo veldig sånn, husker jeg. Den ene personen ble valgt sist liksom fordi de ville ikke ha deg på en måte. Det er jo veldig dårlig for den personen som opplever det».*

I dette tilfellet kommer Martes lave forventningene om mestring og lav selvtillit fra negative kommentarer og kroppsspråk hos medelever. Hun føler at hun ikke er god nok, og at de rundt henne ikke vil ha henne med på laget. Kommentarene fra medelevene gjør at hun absolutt ikke ønsker å delta i aktiviteten eller være med i kroppsøvingstimen lengre. Marte beskriver følelsene hun har i slike situasjoner på denne måten: «Og det er liksom, ja, altså det går jo på selvfølelsen din. Du blir kjempetrist og føler deg på en måte mindre verdt enn andre, og at noen er supergod og du er dritdårlig.». Videre beskriver hun hvordan dette påvirker henne i aktiviteten, både hvordan det føles å bli snakket om eller klagd på, men også hvordan det er å være i aktiviteten etter å ha fått negative kommentarer fra andre elever i klassen.

*«Da går du inn med dårlig innstilling. Alt blir bare drit. Det er hvis du går inn og tenker at alt skal gå kjempebra, så blir jo det bra sant. Fordi du gjør det til det. Med en gang du går inn med en sånn dårlig tanke, så går det dårlig. Du føler jo ikke at du vil gjøre noe, altså gjøre innsatsen, fordi du vet at de ikke vil ha deg der på en måte».*

I denne beskrivelsen kommer det tydelig frem at påvirkningen fra de rundt henne går ut over selvtilliten Marte går inn i aktivitetene med. Hun går inn med en negativ innstilling, og det å finne glede i aktiviteten virker som en fjern tanke for henne. Hun beskriver at hun ikke er beredt til å legge inn noe innsats for et lag som ikke ønsker å ha henne der. Hele økten blir til en negativ opplevelse på grunn av måten lagene deles inn, med en første- og

andrevelger, og et klassemiljø der det er vanlig å komme med negative kommentarer om medelever.

### 5.5.3 «Jeg føler at jeg endelig er god på noe. Og da vil jeg på en måte vise det».

Marte er veldig glad i styrketrening. Sik beskriver hun opplevelsen av å ha styrketrening i kroppsøvingstimene:

*«Da synes jeg tiden går kjempefort. For det er gøy. Da koser jeg meg, sant. Og alle gjør det samme som meg. Så det er null stress. Det er ingen som ser på meg for de er opptatt med seg selv. Du fokuserer på øvelsen, og skal klare det. Og så går jeg videre på neste. Og så går det, ja, som en maskin. Og plutselig bare 'nå er vi ferdig'. Det jo de fineste tidene da. Det liker jeg veldig godt».*

Det som skiller denne fortellingen fra de andre i dette kapittelet er at Marte har forventninger om å mestre disse øvelsene. Hun har gode erfaringer med styrketrening fra tidligere og hun er derfor sikker på at dette skal hun klare: *«Så har du styrketrening som vi hadde på skolen nå. Da klarte jeg alle øvelsene strake gjennom».* I tillegg kjenner hun igjen navnet på øvelsene og vet hva som skal gjøres. *«Ja, sånn jeg kan jo navnet på øvelsen da. Så da blir jo jeg 'ja, det vet jeg hva er', sant».* Dette virker å skape en trygghet hos henne som gjør at hun tørr å slippe seg fri og gå helt inn i aktiviteten. Hun forteller at hun til og med merker at konkurranseinstinktet vekkes når de har styrketrening. Dette står i kontrast til hvordan hun har det når de spiller fotball, eller i andre aktiviteter hun ikke opplever hun mestrer. Jeg spør henne hvorfor hun opplever at det er forskjell på konkurranseinstinktet i tradisjonelle idrettsaktiviteter og styrketrening.

*«Men det er ikke slik i idrett. Jeg kan tape, jeg bryr meg ikke liksom. Tap eller vinn eller hva jeg gjør, det er samme for meg. Jeg vet ikke helt hvorfor. I idrett der kan jeg jo ingenting, jeg har jo ingenting å bevise. Kanskje at jeg føler at jeg endelig er god på noe, og da vil jeg på en måte vise det»*

Det at Marte har gode opplevelser fra tidligere gjør at inngangen til økten blir positiv og økten blir en mestringsarena. Hun forteller at følelsen hun har når de trener styrke, sikkert er den samme som 'fotballfolkene' opplever når de spiller fotball: *«For meg går jo det hundre timer [når vi spiller fotball]. For de [medelever] går det sikkert ett minutt, jeg vet ikke. Det kommer an på hva du liker og hva du synes er gøy».* For Marte kjennes det ut som tiden nesten står stille når de spiller fotball, og hun ser for seg at tiden går fort for de som mestrer det, akkurat slik som hun føler det i styrketrening.

#### **5.5.4 Oppsummering: «Målet er bare å bli ferdig med økten»**

Anekdotene i dette kapittelet gir et bilde av hvor viktig inngangen til kroppøvingstimene er for elevene, når de har lav forventning til seg selv i aktiviteten som skal gjennomføres. I første delkapittel er kilden til forventningene tidligere erfaringer fra lignende aktiviteter. Både Marte og Linn sier selv at de er dårlige til å løpe, og har dermed lave forventninger om egen prestasjon på 60- og 3000 meter test. Det at disse testene potensielt kan bekrefte så tydelig at de ikke er gode, virker til å skape en enda større redsel for å gjennomføre dem. Ved å tallfeste prestasjonen, og ved at medelevene ser hvor dårlige de er, blir det skapt en frykt for å feile. Begge jentene må jobbe mot egne tanker og følelser for å i det hele tatt komme seg til startstreken, og Linn forteller at hun kan grue seg helt fra hun får datoen for testen. I andre delkapittel er det negative kommentarer og kroppsspråk som er kilden til lave forventninger om egne ferdigheter. Medelevene til Marte får henne til å føle seg dårlig ved at hun blir valgt sist når klassen skal dels inn i lag, og at medelever kommenterer at de ikke vil ha henne på laget. Dette resulterer i at hun går inn i aktiviteten med en dårlig følelse og lav selvtillit. Det som er fellesnevneren i anekdotene i disse delkapitlene, er at elevene går inn i aktiviteten med lav selvtillit og en tanke om at målet bare er å fullføre økten. De har dermed ikke noen tanker om hvordan de skal løse økten på best mulig måte, hva som er arbeidsoppgavene deres, hvordan de skal utvikle seg eller å nyte å være i aktivitet. Delkapittel 5.5.3 viser hvordan gode opplevelser fra lignende aktiviteter kan gjøre at inngangen til timen blir positiv. Her gleder Marte seg til økten fordi hun forventer å mestre aktiviteten, vet hva som skal gjennomføres, fullfører alle øvelsene, og føler at tiden går raskt.

## 6 Diskusjon

I dette kapitlet vil resultatene av analysen drøftes i lys av tidligere presentert teori og relevant litteratur. Jeg vil særlig diskutere hvilken betydning sosiale relasjoner og opplevelse av egen kropp har for hvordan intervjudeltakerne erfarer å være i fysisk aktivitet. Videre vil jeg, i lys av intervjudeltakernes fortellinger samt relevant forskning, diskutere noen utfordringer jeg mener kroppsøvningsfaget har.

### 6.1 Brudd i kroppslig intensjon

Anekdotene som ble presentert i forrige kapittel viser at det er stor variasjon i hvordan intervjudeltakerne opplever det å være i bevegelse. En viktig faktor for om elevene trives eller ikke, er hvilken type aktivitet de er engasjert i. Fellestrekk for de negative opplevelsene er brudd i den kroppslige intensjonen, mens de gode opplevelsene kjennetegnes av at kroppen forsvinner i bakgrunnen. Jeg vil videre utdype dette, og diskutere det i lys av Zeilers (2010) begreper om kroppen i bevegelse, i tillegg til tidligere forskning på temaet.

Intervjudeltakerne har gode opplevelser i aktivitetene de har drevet mye med og mestrer. Zeiler (2010) mener at 'disappearance' er mulig når enheten kropp-sinn erfarer og handler harmonisk i en spesifikk situasjon. Denne harmoniske samhandlingen finner vi igjen i intervjudeltakernes beskrivelser av aktiviteter de føler de mestrer, og viser at de er engasjert og blir helt oppslukt i den aktiviteten de holder på med. Disse beskrivelsene er knyttet til idretter intervjudeltakerne driver aktivt med på fritiden. Ett av funnene i Sundar, Løndal, Lagerløv, Glavin og Helseth (2018) sin undersøkelse av overvektiges ungdoms syn på fysisk aktivitet er at når ungdommene føler de er flinke i noe, er det lettere å slappe av, senke skuldrene, og nyte aktiviteten. En av ungdommene fra denne studien beskriver at når han er i en slik aktivitet, så forsvinner alle bekymringer. Rugseth og Standal (2015) trekker også frem dette poenget. De peker på at når man mestrer en aktivitet, og forsvinner inn i den aktiviteten, glemmer man både tid og sted. De sammenligner det med meditasjon (Rugseth og Standal, 2015).

I Linn sine beskrivelser av det å svømme, så er ikke kroppen bare i bakgrunnen. Kroppen fungerer sammen med omgivelsene, og Linn beskriver hvordan hun får en følelse av ro selv i en svært anstrengende aktivitet. Zeiler (2010) bruker begrepet 'eu-appearance' om situasjoner hvor kroppen erfares som god, frisk eller lett. Hun peker på at i disse tilfellene kan man fokusere på kroppen som et tematisk objekt uten at intensjonaliteten er truet. Man kjenner på at kroppen fungerer i samspill med omgivelsene, og kan føle på den

presisjonen, kontrollen og styrken som finnes i egen kropp. Linn sin beskrivelse av hvordan kroppen glir fremover i vannet, og uttrykk for glede over det å bevege seg i vannet er et eksempel på eu-appearance. Linn erfarer i dette tilfellet kroppen som en ressurs, heller enn en hindring.

I flere av aktivitetene fra kroppsøvingstimene beskriver intervjudeltakerne imidlertid opplevelser der den kroppslige intensjonaliteten blir brutt. I disse tilfellene flyttes oppmerksomheten over på dem selv, og negative tanker melder seg. Disse tankene er blant annet bekymringer for hvordan de ser ut, frykt for å dumme seg ut, og redsel for å bli skadet. Det er særlig aktiviteter hvor elevene har lav forventning om mestring som oppleves som negative. Dette er et eksempel på det Zeiler (2010) kaller den dysfremtredende kroppen, hvor kroppen oppleves som syk, skadet eller dårlig. For intervjudeltakerne ser det ut til at dette først og fremst er en opplevelse av at kroppen er dårlig og de trekker frem helt konkrete eksempler på ette fra aktiviteter som løpstester og idrettsaktiviteter som fotball og basketball. I svømming opplever Linn kroppen som en ressurs, mens i de nevnte aktivitetene oppleves kroppen som et hinder som ikke spiller på lag med omgivelsene.

Mikaelsson, Rutberg, Lindqvist og Michaelson (2019) viser i sin studie at ungdommer føler en sterk motløshet når deres fysiske form blir vurdert eller evaluert. Når form og ferdigheter blir synliggjort gjennom tester og konkurranser, påvirker dette motivasjonen negativt. I Mikaelsson et.al. (2019) sin studie blir testing av aerob utholdenhet og deltakelse i lagspill som innebandy og fotball trukket frem som særlig negative. Dette samsvarer med beskrivelsene til intervjudeltakerne i min undersøkelse. Særlig tydelig blir dette i deltakernes beskrivelser av hvordan de opplever å gjennomføre løpstester. I disse beskrivelsene gir intervjudeltakerne eksplisitt uttrykk for at de er dårlige til å løpe, noe jeg tolker som et uttrykk for at de opplever kroppen sin som et hinder for å løpe raskt, eller i hvert fall like raskt som de andre. I Sundars, Løndal, Lagerløv, Glavin og Helseths (2018) studie kommer det frem at ungdommene føler på en manglende evne til å prestere i henhold til kriteriene, fordi nivået blir satt for høyt. I en studie fra Spania konkluderes det med at kravene blir satt høyt på grunn av at det er noen gode, erfarne elever i kroppsøvingssklassen. Disse kravene oppleves imidlertid som uoppnåelige for de andre elevene som blir presset til å utføre aktiviteter som det ikke er realistisk at de skal kunne mestre (Carillo, Devis, Velert og Brown, 2012). Dette kan føre til negative tanker om egen kropp, og dermed fremprovosere den dysfremtredende kroppen.



Både i tidligere forskning og i denne studien beskriver deltakerne invasjonsspill, som fotball og basketball, som spesielt problematiske. Flere undersøkelser peker på at en idrettsdiskurs trekkes inn i kroppsøvfingsfaget av idrettsaktive elever og lærere (Kirk, 2010; Annerstedt 2008; Seelen, 2012; Sæfvenbom, Haugen og Bulie, 2014). Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vaktshjold (2015) viser at innholdet i undervisningen domineres av ballspill og grunntrening, mens dans og alternative aktiviteter får lite plass. Erfaringene til intervjudeltakerne i min undersøkelse viser at en slik organisering av kroppsøvfingsfaget ikke passer deres forutsetninger. I andre aktiviteter som taekwondo, styrketrening, svømming og dans, har disse elevene positive opplevelser med kroppen, noe som viser at de kan finne glede i å være i bevegelse under riktige omstendigheter.

## **6.2 Sosiale relasjoner sin betydning for opplevelse av aktivitet**

Hittil har jeg diskutert kroppen med utgangspunkt i et individuelt perspektiv, men vi utvikler ikke bevissthet om kroppen i isolasjon (Duesund, 1995). I det følgende vil jeg derfor diskutere hvordan de sosiale relasjonene til intervjudeltakerne har betydning for deres opplevelse av å være i fysisk aktivitet. Å undersøke relasjonelle aspekter ved et fenomen er å spørre seg; Hvordan er personer eller ting sammenkoblet? (van Manen, 2016). Merleau Ponty (2012) mener at det er med kroppen vi er i kontakt med verden rundt oss og det er med kroppen vi sanser. Kroppen vår er relasjonell, og det er med den vi merker oss selv og andre (Duesund, 1995). Den levde kroppen blir med dette utgangspunktet for alle erfaringene vi gjør oss. I det videre vil jeg diskutere hvordan kroppen står i en relasjon til mennesker og omgivelser rundt oss.

Duesund (1995) peker på at den sosiale konteksten vi befinner oss i alltid er til stede, både i konkret forstand, og i forestillingen vår om hvordan vi tror andre oppfatter oss. Hun mener at den dys-fremtredende kroppen også inkluderer intersubjektivitet. Kroppen kan fremtre på en uønsket måte i et sosialt samspill, og følelsen av 'uønsket' kan bli forsterket gjennom dette samspillet (Duesund, 1995). I beskrivelsene til intervjudeltakerne kommer det frem at klassemiljøet, og hvem de går i klasse med, har innvirkning på hvordan de ser på seg selv når de er i aktivitet. I resultatkapittelet ble det presentert beskrivelser fra et godt klassemiljø, der det er trygt å feile, og der man ler sammen og får vist sine sterke sider. Deltakerne har imidlertid også kommet med beskrivelser av mobbing over flere år, negative kommentarer fra medelever, og usikkerhet på seg selv. Alle deltakerne har følt på usikkerhet i relasjon til resten av klassen. Klassemiljøet som Linn beskriver er preget av mobbing, og Marte opplever nedsettende kommentarer fra

gutter som også tar mye plass i kroppsøvingstimene. Linn er redd for at de andre jentene i klassen skal bruke det som skjer i kroppsøvingstimene imot henne i ettertid, og Marte er redd for å få negative kommentarer. For begge elevene oppleves frykten for å feile som stor. Disse fortellingene viser hvordan selvforståelsen vår er knyttet til hvordan vi blir oppfattet av andre (Duesund, 1995). Relasjonen mellom individer, og måten man oppfører seg mot hverandre, kan ha mye å si for om kroppen oppleves som dårlig (Zeiler, 2010). Sartre (2003) peker nettopp på hvordan den sosiokulturelle konteksten vi befinner oss i kan forårsake at kroppen kan oppleves som dårlig, og som noe som befinner seg «utenfor» oss selv.

Hilland, Ridgers, Stratton, Knowles og Fairclough (2016) har undersøkt hva som er kildene til elevenes oppfatning av egne ferdigheter i kroppsøving. De har gjort dybdeintervju med 53 elever i alderen 12-14 år og intervjuene viser at hovedkildene til egen oppfatning av ferdighetsnivå er ytre «feedback», oppfatning av kompetanse og sammenligning med medelever. Intervjudeltakerne i min undersøkelse beskriver hvordan de ofte sammenligner seg med andre, og da særlig i situasjoner der ferdigheter blir ekstra synlige, som for eksempel ved løpetester og invasjonsspill. Slike opplevde forskjeller kan ifølge Duesund (1995) resultere i dys-fremtredelser fordi vi glemmer kroppene våre når de ligner andres kropp og oppfører seg som andres kropp. Men dersom vi opplever at vi skiller oss ut utseendemessig, eller gjennom vår oppførsel, vil selvbevisstheten vende tilbake (Duesund, 1995).

I flere av beskrivelsene til intervjudeltakerne forteller de om opplevelsen av å skille seg ut ferdighetsmessig. Dette fører til en følelse av fremmedgjøring, og at bevisstheten rettes tilbake på dem selv istedenfor aktiviteten de skal delta i. Et eksempel på dette er når Marte snakker om «fotballguttene» i klassen sin. Når hun velger å omtale dem som «fotballguttene», tolker jeg dette som en distansering. Marte opplever et skille mellom de som driver med fotball på fritiden og de som ikke gjør det og hun føler seg utenfor da hun selv ikke driver med fotball på fritiden, og ikke har de samme ferdighetene som de andre. Hun føler seg ikke god nok og hun ønsker ikke å bidra i spillet, da hun føler at de andre ikke vil ha henne med på laget. I Carillo, Devis, Velert og Browns (2012) analyse av negative opplevelser i kroppsøving trekker jentene frem at medelever som er flinke og erfarne i aktiviteten som bedrives, pirker og ler av de som er klumsete eller overvektige. På samme måte opplever Marte, gjennom kommentarer og blikk, at hun ikke er god nok for det laget hun er på. Linn forteller at medelevene ikke trenger å si det høyt, fordi hun «kjenner stemmene gjennom blikket de sender». Hun mener at blikkene til medelevene forteller at de tenker at hun ikke klarer å treffe ballen, at de taper på grunn av henne, at de

ikke vil ha henne på laget, og at hun ikke får til noe. Når Ingrid merker blikkene til de andre på seg tenker hun at hun ikke vil at de skal se på henne, og later da som hun ikke er der. Hun prøver å trekke seg unna og å gjøre seg selv «usynlig» slik at medelevene ikke skal legge merke til henne.

Når intervjudeltakerne ser seg selv gjennom andres blikk, forsterker dette egne usikkerheter. Når de føler blikkene på seg kommer negative tanker om egen kropp eller egne ferdigheter. Leder (1990) kaller dette fenomenet «the gaze of others». Det at den dysfremtredende kroppen trer frem som et resultat av andres blikk, er noe som spesielt oppstår hvis andres blikk føles som misbilligende eller objektiverende. Andres blikk gir oss en følelse av tilintetgjorthet. Dette forutsetter imidlertid at vi til en viss grad oppfatter oss selv slik den andre gjør (Duesund, 1995). Intervjudeltakerne forteller om lav forventning om mestring i ballspill som fotball og basketball. Når de da føler at de kommer i fokus for andres blikk, tenker de at medelevene også tenker at de er dårlige i ballspill. Sartre (2003) mener at når kroppen blir et objekt i den andres blikk, mister kroppen dens naturlighet. Under det kritiske blikket kan kroppen dermed virke vanskelig og klønete (Van Manen, 1997). Denne opplevelsen av dys-fremtredelse i det sosiale liv kan i mange tilfeller føre til at man trekker seg tilbake fra samværet med andre og det felles sosiale rommet, enten dette er på skolen, i vennekretsen eller i det organiserte livet ellers (Duesund, 1995). Intervjudeltakernes fortellinger viser hvordan disse elevene føler seg begrenset i bevegelsene når de får blikkene på seg og hvordan de ønsker å trekke seg unna hele situasjonen.

Kroppslig fremmedgjøring forklares ofte gjennom det som skjer når «jeg» blir klar over «meg» (Duesund, 1995). Kerner, Haerens og Kirk (2018) finner en signifikant sammenheng mellom misnøye med egen kropp og vurdering av ferdighetsnivå i kroppsøving. De mener at for kroppsøvingsfaget vil det være viktig å ha fokus på de funksjonelle aspektene til kroppen, noe som i praksis betyr å fokusere på hva kroppen kan gjøre, i motsetning til hvordan kroppen ser ut (Kerner, Haerens og Kirk, 2018). Konkurranspregede aktiviteter kan være med på å skape situasjoner der elever sammenligner seg med andre. Stafetter, tester og spillsituasjoner der det er et ønske om å gjøre det best mulig resultatmessig er eksempler på dette. Mikkaelson, Rutberg, Lindqvist og Michaelson (2019) finner i sin studie at det å bli tvunget med på konkurranspregede aktiviteter, resulterer i at de fleste elevene mister interesse for faget. Når elever får holde på for seg selv med sine oppgaver har de lettere for å konsentrere seg om aktiviteten og har mindre fokus på seg selv og sin egen kropp. Dette ser vi eksempler på i beskrivelsene til intervjudeltakerne. I styrketreningsøvelser holder Marte på med sitt eget, og alle andre

gjør det samme. Da føler hun seg mer komfortabel, hun kan konsentrere seg om seg selv og sitt, og klarer da å gå helt inn i aktiviteten.

Relasjoner mellom individer, og måten man oppfører seg mot hverandre, kan ha mye å si for om kroppen oppleves som dårlig. Zeiler (2010) mener at den intersubjektive dimensjonen kan myke opp eller forverre opplevelsen av en dårlig, skadet eller syk kropp. Intervjudeltakerne forteller at hvem de går i klasse med har mye å si for hvordan det oppleves å være i fysisk aktivitet i en kroppsøvingstime. De sosiale relasjonene i klassen er med på å styre hvordan dette oppleves, og hvor ofte det oppleves. Det å gå i en klasse som de føler seg utrygge i, og det å være i en aktivitet de ikke føler at de mestrer sammenlignet med andre, virker å øke ubehaget for intervjudeltakerne. Intervjudeltakerne forteller om mobbing, negative kommentarer og utrygt miljø som særlig negative erfaringer. Mikaelsson, Rutberg, Lindqvist og Michaelson (2019) avdekker i sine intervju med ungdommer om det å være i fysisk aktivitet, at det å bli akseptert og inkludert i en sosial gruppe, uavhengig av ferdighetsnivå, var gøy og bidro til at de ønsket å delta i aktiviteten. De tre elevene jeg intervjuet beskriver lignende opplevelser. I kroppsøvingsskoler der de føler seg inkludert i gruppen, og aktiviteten de holder på med legger til rette for at det er lov å prøve og feile, har de det gøy i aktivitet sammen med andre. Helt konkrete eksempler som trekkes frem er danseoppvisning og lek i basseng.

### **6.3 Kroppsøvingsskolen**

Jeg har i de to foregående delkapitlene diskutert viktigheten av sosiale relasjoner og den individuelle følelsen i opplevelsen av å være fysisk aktiv. Jeg vil i dette kapitlet diskutere hva jeg mener intervjudeltakernes anekdoter og beskrivelser belyser av problemstillinger i kroppsøvingsskolen, og peke ut en alternativ måte å organisere faget på. Jeg vil først og fremst bruke intervjudeltakernes opplevelse av rom og tid i ballspill som praktiske eksempler.

Kirk (2010) karakteriserer praksisen i kroppsøvingsskolen som «physical education-as-sport-technique». Også norsk forskning peker på denne tendensen. Moen (2011) finner i sin doktorgrad på temaet at faget består av innføring i grunnleggende teknikker i en rekke idretter. Bailey m.fl. (2009) peker på at kroppsøvingsskolen er organisert rundt korte blokker med et begrenset utvalg fysiske aktiviteter, og da spesielt lagspill, som ikke nødvendigvis er aktiviteter man driver med resten av livet (Bailey m.fl., s.8). Både motoriske ferdigheter og sport generelt, er assosiert med normative idealer for hvordan ferdigheter skal utføres. Den dominerende måten å undervise på i faget, virker å bekrefte

dette. Tinning (2010) kaller den dominerende måten å undervise i kroppsøving for DEP, som står for demonstrasjon, forklaring og praksis, og utdyper at denne modellen antyder at det finnes et ideal eller et korrekt bevegelsesmønster som blir presentert visuelt. Denne demonstrasjonen blir etterfulgt av en forklaring på hvordan man skal utføre teknikken, en prosess hvor elevene får prøve ut teknikken, etterfulgt av korreksjoner fra lærer. Dette vil si at teknikker innen idrett, og andre fysiske aktiviteter, kan forstås som et kvantitativt konsept i kroppsøvingsfaget. Standal (2015) argumenterer for en annen forståelse av hva ferdighet er, nemlig noe som ikke kan måles eller sammenlignes med en norm. Han mener at det er to læringsmål som bør være essensielle i kroppsøvingsfaget; for det første å bevege seg med 'poise' og for det andre å 'lese og skrive' miljøet.

Todes (2001) bruker begrepet 'poise' som et uttrykk for hvordan det bevegende subjektet er i kontakt med det spesifikke bevegelsesprosjektet hun er involvert i. Ferdigheter er dermed ikke noe som isolert finnes i kroppen, men er et forhold mellom den som er i bevegelse og miljøet rundt. Dette miljøet blir skapt av det bevegende subjektet, men Todes (2001) understreker at det er ikke slik at den enkelte skaper dette miljøet på egenhånd. Miljøet skapes i vår relasjon til miljøet rundt oss. Dermed innebærer det å bevege seg med 'poise' å være bevisst i kontakt med sine omgivelser. Svenaeus (2009) beskriver at «to have practical knowledge involves being acquainted with meaning patterns and to be able to move about in them in an effortless and skilled way» (Svenaeus, 2009, s.26). Når Linn svømmer, er hun bevisst i kontakt med sine omgivelser, og bruker omgivelsene til å bevege seg med letthet fremover i vannet. Standal (2015) argumenterer for at målet i kroppsøvingsfaget bør være at elever får kjenne på den samme følelsen som Linn gjør i svømmebassenget. Slik jeg tolker beskrivelsene til Linn, er svømming noe hun ser for seg å drive med resten av livet. Her finner hun roen, og føler at kroppen fungerer i samspill med omgivelsene. For at kroppsøvingsfaget skal nå målet om å stimulere til livslang bevegelsesglede, må undervisningen i faget legge til rette for at elevene får utviklet sin bevegelseskompetanse.

'Væren i verden' er et begrep som er brukt av Heidegger og tatt opp av Merleau Ponty (Standal, 2015). Begrepet uttrykker den grunnleggende sammenvevingen av mennesker med verden. For å forstå hvordan læring er 'væren i verden', trekker Standal (2015) frem et eksempel brukt av Merleau Ponty, fra en fotballspillers relasjon til en fotballbane, hans lagkamerater og motstandere. Ifølge Merleau Ponty (2012) er ikke fotballbanen et objekt for spilleren. Målene som spilleren tar av rommet hun kan bevege seg i, er ikke av et objektivt geometrisk rom. Spilleren analyserer ikke at motstanderen er 5 meter foran seg selv, 25 grader til venstre, og beveger seg 5 meter per sekund. Den fenomenale banen er

intern i spillerens praktiske intensjoner. Det er en dialektikk mellom rommet spilleren kan bevege seg i og handlingene til spilleren. Hver manøver spilleren foretar seg endrer rommets karakter og etablerer nye muligheter og problemer for spilleren (Standal, 2015, s.44). Når Standal (2015) peker på det å 'lese og skrive' miljøet som et av to essensielle læringsmål i kroppsøvningsfaget, er det fordi miljøet subjektet beveger seg i når man er i aktivitet, ikke er en gitt enhet, men er stadig i endring og kan oppleves ulikt av ulike personer. Intervjudeltakernes fortellinger viser at det er flere ting som påvirker hvordan de 'leser og skriver' miljøet eller rommet de beveger seg i. Hvilken type aktivitet de deltar i påvirker hvordan de opplever rommet, hvem de går i klasse med påvirker hvordan de føler de kan bevege seg, og tidligere erfaringer i lignende aktiviteter påvirker hvordan de uttrykker seg i aktiviteten. Med utgangspunkt i intervjudeltakernes beskrivelser av opplevelsen av rom i ulike typer ballspill, blir det tydelig at vi ikke kan se på læring i kroppsøvningsfaget som en prosess som skjer isolert og uavhengig av omgivelsene og miljøet aktivitetene foregår i.

I volleyball er for eksempel miljøet relativt oversiktlig, og med Standal sine ord vil miljøet derfor være enklere å 'lese' enn i invasjonsspill. Intervjudeltakernes fortellinger viser at de i volleyball klarer å 'lese' hva som er deres rom, de forstår at dette rommet er deres ansvarsområde, og at de kan angripe ballen når den kommer i dette rommet. Slik får de gjort noe konstruktivt, uttrykt noen ferdigheter, og en viss forståelse for spillet. I volleyball klarer elevene altså å identifisere et rom som er deres der de trygt kan angripe ballen og bevege seg, mens de ikke klarer å identifisere dette rommet i fotball fordi frykten for å bli løpt ned eller bli truffet av en ball tar for mye av oppmerksomheten. Spillet i aktiviteter som fotball er også hele tiden i endring. Elevene må derfor bli utfordret til å ikke bare 'lese', miljøet, men til å også skape, og gjøre endringer i miljøet. Slik jeg forstår Standals begrep om å 'skrive' miljøet, så handler dette om at elevene aktivt kan endre miljøet rundt seg på en måte som gjør at de kan delta og bevege seg. Det å 'skrive' miljøet er et uttrykk for subjektets evne til å forme miljøet for å skape muligheter for bevegelse (Standal, 2015, s.73). Når det står i formålet med faget at elevene skal skape med kroppen (Utdanningsdirektoratet, 2020), må vi bedre legge til rette for at alle elever får muligheten til å ta aktive valg i bevegelse. I ballspillene som intervjudeltakerne forteller om må de få øve på det taktiske i mindre kompliserte spill, og i tryggere omgivelser. Er de i et miljø der de ikke er redd for å bli løpt ned, og spillet er så enkelt at de skjønner hva som er målet med det, da kan de få mulighet til å aktivt ta valg i en spillsituasjon. Og det er nettopp dette som er å 'skrive' miljøet. Ved å ta aktive valg da skaper en muligheter for seg selv og andre i en spillsituasjon.

Merleau Ponty (2012) mener at læring ikke er å respondere på stimuli, men handler om helheten i en situasjon. Læring må ikke sees på som noe strengt objektivt, men må plasseres i subjektets livsverden. Beskrivelsene til intervjudeltakerne viser nettopp dette. Intervjudeltakernes fortellinger viser at noen aktiviteter er for komplekse til at de har kapasitet til å skape muligheter for bevegelse. Dette handler ikke om at intervjudeltakerne ikke mestrer et isolert sett tekniske ferdigheter, men at situasjonen er såpass kompleks at det blir vanskelig å 'lese og skrive' miljøet aktiviteten foregår i. Beskrivelsene til intervjudeltakerne av ballspill viser at de ikke får uttrykt seg selv i spillet. I invasjonsspillene er de først og fremst opptatt av å unngå å være en del av spillet, i frykt for negative kommentarer fra medelever, for å ødelegge for laget, eller skade seg ved å bli løpt eller sparket ned. Fokuset til en lærer bør da være å redusere kompleksiteten i miljøet som intervjudeltakerne beveger seg i, slik at disse elevene klarer å både 'lese og skrive' miljøet og dermed skape muligheter for seg selv også i disse aktivitetene. Dette vil gjøre det mulig for elevene å uttrykke seg og delta i denne type aktiviteter i kroppsøvfaget. Skal man kunne legge til rette for læring må man ta helheten i betraktning, og ikke kun se på delene.

## 7 Oppsummering og veien videre

Jeg vil i dette kapittelet gi en kort oppsummering av studiens funn med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Jeg vil i tillegg si noe om hva funnene kan ha å si for kroppsøvningsfaget, og gi noen forslag til videre forskning på temaet. Studiens problemstilling er:

*Hvilke erfaringer har elever som ikke trives i kroppsøvningsfaget med å være i fysisk aktivitet?*

I denne studien har jeg brukt van Manens eksistensialiteter som et rammeverk for analysen av intervjudeltakernes erfaringer i fysisk aktivitet og kroppsøving. Formålet med studien har vært å utforske, og få frem i lyset, elevens opplevelser med å være i fysisk aktivitet generelt, og i kroppsøvningsfaget spesielt. Jeg har derfor formulert en underproblemstilling:

*Hvilke erfaringer har elevene med fysisk aktivitet i kroppsøvingstimene?*

### 7.1 Oppsummering av studiens funn

Denne studien har utforsket erfaringene tre nåværende elever i videregående skole har i fysisk aktivitet og kroppsøving. I kapittel 5.2 presenteres oppgavens første funn, opplevelsen av blikk som skaper utrygghet, som viser intervjudeltakernes beskrivelser av hvordan deres egne usikkerheter blir forsterket gjennom opplevelsen av å ha andres blikk rettet mot seg. Vi ser at dette særlig skjer i aktiviteter de ikke mestrer så godt, eller i aktiviteter der de føler seg utsatt på grunn av at det er konkurranse eller testing. Gjennom blikkene tolker de negative kommentarer om egen kropp og egne ferdigheter. Blikkene gjør at elevene blir bevisst seg selv, og kroppen oppleves som dårlig.

Opgavens andre funn viser forskjellen i hvordan elevene opplever ballidretter som volleyball i forhold til fotball. I anekdotene i dette delkapittelet beskriver intervjudeltakerne hvordan det opplevde rommet i invasjonsspill skiller seg fra det opplevde rommet i nettspill. I volleyball beveger de seg med større frihet enn i fotball og basketball. De forstår spillet i stor nok grad til at de klarer å identifisere hva som er deres område, og de vet at arbeidsoppgaven deres er å få ballen over nettet. Det at de forstår hva de skal gjøre virker å være motiverende for dem, og de klarer å delta aktivt i spillet med å angripe ballen og ta egne valg. I invasjonsspill klarer de ikke å identifisere hvilke rom de kan bevege seg i, og de blir dermed passive deltakere i spillet. De prøver å unngå å komme i en utsatt posisjon der de kan bli løpt ned, eller skutt av ballen.



Videre viser oppgavens tredje funn at trygge relasjoner gir rom for bevegelsesglede, og hvor viktig de sosiale relasjonene er for hvordan intervjudeltakerne opplever å være i fysisk aktivitet sammen med andre. I trygge miljø får alle tre intervjudeltakerne erfare bevegelsesglede sammen med andre, og blikkene fra de andre oppleves ikke lengre som dømmende. Det å stå foran medelever, og være i fokus, er ikke lengre skummelt for dem. Mobbing, nedsettende kommentarer og et utrygt miljø skaper sosial dys-fremtredelse for intervjudeltakerne. De blir bevisste på seg selv, og det resulterer i at de bare ønsker å trekke seg vekk fra situasjonen.

Opgavens fjerde funn viser hvor viktig tidligere erfaringer i lignende aktiviteter er både i forkant av aktiviteten og i selve aktiviteten. Intervjudeltakerne beskriver tester som de kan grue seg til i månedsvis, og at frykten er så stor at det er utfordrende å bare få gjennomført. Anekdotene fra delkapittel 5.5 viser at når intervjudeltakerne går inn i en aktivitet med lav selvtillit, blir målet ofte bare å fullføre økten. De gruer seg lenge i forkant, og finner ingen glede i aktiviteten. Dette står i kontrast til aktiviteter de tidligere har mestret, da gleder de seg til økten, og inngangen til kroppsøvingstimen blir positiv.

For intervjudeltakerne er kroppsøvingsslaget preget av mange negative erfaringer. Det er noen situasjoner som peker seg ut i særlig negativ grad. Aktiviteter der ferdigheter blir særlig synlige gruer intervjudeltakerne seg spesielt til. Eksempler på dette er fotball, løpstester og stafetter. Når aktiviteten preges av konkurranse, blir de redd for å ødelegge for resten av laget. I disse tilfellene blir de bevisst på seg selv, og de opplever den dysfremtredende kroppen. Det er særlig blikkene og kommentarene til de andre som fremkaller denne selvbevisstheten. I klasser der de sosiale relasjonene er dårlig, og de føler seg utrygge, vil de oppleve dette oftere.

Intervjudeltakerne beskriver også flere gode opplevelser i fysisk aktivitet. Det som er felles for disse opplevelsene er at de blir helt 'oppslukt' av aktiviteten. Det vil si at både kroppen og hverdagslige problemer forsvinner i bakgrunnen, de er fullstendig til stede 'her og nå', i øyeblikket. De gode opplevelsene som trekkes frem er fra aktiviteter de har drevet med på fritiden, og styrketrening. Dette er aktiviteter de mestrer. Et særlig interessant funn er at Linn klarer, når hun svømmer, å kjenne at kroppen fungerer sammen med omgivelsene. Hun opplever kroppen som god, samtidig som hun holder på med en anstrengende aktivitet. Disse funnene viser at intervjudeltakerne trives i aktivitet under de riktige omstendighetene.

## 7.2 Hva kan dette bety for kroppsøvingsfaget

Ifølge Heidegger, er innlæring av ferdigheter i isolerte øvelser, i verste fall, en objektiverende praksis som ikke klarer å legge til rette for utvikling av et personlig forhold til den aktuelle aktiviteten (Standal, 2015, s.76). Dette kan føre til en personlig avsky mot aktiviteten (Kirk, 2010). Jeg ønsker å argumentere for et større fokus i kroppsøvingsfaget på den kvalitative følelsen av å være i bevegelse, heller enn normative idealer for teknikker og ferdigheter. Vi har sett at intervjudeltakerne synes det er særlig problematisk i aktiviteter der det er enkelt å sammenligne ferdighetsnivået med andre, samt i aktiviteter der det er lagt opp til konkurranse. Beskrivelsene fra de ulike aerobe utholdenhetstestene er et tydelig eksempel på det siste. På fotballbanen har disse elevene lav forventning om mestring, og de sammenligner seg med de andre i klassen. Intervjudeltakerne får kommentarer, og føler kommentarer gjennom blikket til andre, som går ut på at de er dårligere enn de andre, og at de ødelegger for laget. Formålet med faget er å stimulere til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2020). Intervjudeltakerne er langt unna bevegelsesglede i disse situasjonene. De opplever kroppen som dysfunksjonell.

Det pekes på at den dominerende måten å undervise på i faget er demonstrasjon, forklaring og praksis (Tinning, 2010). Dette legger opp til at det er en fasit, en riktig måte å gjøre ting på. I tillegg er det en dominerende idrettsdiskurs hvor konkurranse og ferdigheter, særlig i ballspill, er vektlagt. Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold (2015) viser at innholdet i undervisningen domineres av ballspill og grunntrening, mens dans og alternative aktiviteter får lite plass, og instruksjonsmetoden dominerer. Skal man tilpasse faget til alle, ikke bare de idrettsaktive, må kroppsøvingsfaget bevege seg bort fra dette. Jeg mener at faget bør dreies mot et større fokus på samarbeid og samspill mellom elevene, heller enn konkurranse. Vi ser av beskrivelsene til både Marte og Linn at det å samarbeide om å lage en dans, uten at det var konkurranse, var en positiv opplevelse. I denne situasjonen sammenligner de seg ikke med andre, og begge føler at det er et miljø hvor det er tillatt å prøve og feile. Dette står i kontrast til beskrivelsene fra fotballbanen. Klarer vi å skape et miljø rundt elevene som er mer vennlig, men også enklere å forstå, øker vi sjansene deres til å oppleve det å være i kontakt med omgivelsene sine, og bruke omgivelsene til å skape egne bevegelsesmuligheter, slik Linn gjør i svømming. Videre mener jeg at vi må ha fokus på elevenes individuelle potensiale, heller enn en norm eller en fasit på hva som er riktig måte å bevege seg på. Ved å ha fokus på hva som er fasit for bevegelse, vil vi flytte fokuset mot kroppen, og i verste fall fremprovosere dysfremtredelse hos elevene. Med en fasit som ligger for høyt for mange av elevene kan det skape en motløshet. Man bør heller rette fokus på hva kroppen kan, og legge til rette

for utvikling på riktig nivå. Kerner, Haerens og Kirk (2018), mener man bør ha fokus på de funksjonelle aspektene til kroppen, det betyr for kroppsøvingsfaget, at man må rette fokuset over til hva kroppen kan gjøre. Med en fasit blir det ofte fokus på hva kroppen ikke kan. Et godt eksempel på dette er når intervjudeltakerne skal testes på 60 meter og 3000 meter. Der avstanden til de andre blir ekstra tydelig.

### 7.3 Veien videre

Jeg vil avslutningsvis gi noen forslag til veien videre. Det er de siste årene kommet noen større kartleggingsstudier (Moen, Westlie, Brattli og Bjørke, 2018; Sæfvenbom, Haugen, Bulie, 2014; Moen, Westlie, Brattli, Bjørke og Vakt skjold, 2015) i kroppsøvingsfaget i Norge, som forteller at det er en gruppe elever som ikke trives i faget. Det som er urovekkende er at antallet som ikke trives øker med alderen, og andelen er størst på videregående skole. Jeg mener dette er urovekkende da et av formålene med faget er å skape livslang bevegelsesglede, det vil si å stimulere til videre fysisk aktivitet også etter at man er ferdig på skolen. Om vi skal nærme oss dette formålet for flest mulig, mener jeg at stemmene til elevene i denne elevgruppen må trekkes frem. Det kan derfor være positivt å få flere studier som får frem elevstemmene til de som ikke trives i kroppsøvingsfaget.

Faget domineres av en idrettsdiskurs drevet frem av lærere og de idrettsaktive. Dette er elever som allerede har funnet glede i å være i bevegelse. Skal faget utvikles og tilpasses flere, må vi vite mer om hvordan vi kan møte interessene til de elevene som svarer at de ikke trives i faget. Denne studien viser at selv om man ikke trives i kroppsøvingsfaget, kan man likevel ha gode opplevelser med å være i bevegelse. Det viser at faget, med en annen organisering, kunne lagt til rette for flere gode opplevelser for disse elevene. Flere slike studier kan gi oss et bedre bilde på hvordan vi kan organisere faget annerledes, for å treffe flere elever enn vi gjør i dag.

Med ny læreplan av 2020 har vi fått en læreplan der ferdighetsbegrepet er tonet ned, og det er kommet tre kjerneelementer som skal være førende for kroppsøvingsundervisningen. Disse er kroppslig læring, deltakelse og samspill, og naturferdsel. Kroppslig læring omhandler «*allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbewissethet og stimulering til bevegelsesglede*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Deltakelse og samspill beskrives slik i læreplanen: «*I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Jeg mener den gjeldende læreplanen svarer på de

beskrivelsene som blir trukket frem av intervjudeltakerne i denne studien. Det å skape kroppslig læring hos hver enkelt elev, ut ifra egne forutsetninger, vil kunne skape glede med det å være i bevegelse. Det å skape et mer vennlig miljø i idretter som involverer lagspill, vil også kunne legge til rette for flere gode opplevelser. Det å ha fokus på læring og samspill, vil kunne legge til rette for at elever i større grad forstår det taktiske i lagspillene, og at de dermed kan være med å skape bevegelsesmuligheter for seg selv og andre. Jeg mener derfor at det videre er viktig å forske på hvordan den nye læreplanen har endret praksisfeltet. Dersom vi beveger oss i retning av intensjonen i læreplanen, vil kroppsøvfingsfaget lykkes i å nærme seg elevgruppen som intervjudeltakerne i denne studien representerer. Ved eventuell videre forskning på læreplanens påvirkning i praksisfeltet, mener jeg det er viktig å ha fokus på «de gode eksemplene». Med en endring i læreplan, vil det også komme en endring i metode i praksisfeltet.

## Litteraturliste

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Annerstedt, C. (2008). Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: a comparative perspective. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13, 303–318.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. London: Duke University Press.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M. and Pickup, I. (2009). The educational benefits claimed for physical education and school sport: an academic review. *Research Papers in Education*, 24(1), 1–27.
- Carillo V.J.B., Devis J.D., Velert C.P. og Brown D.H.K. (2012): When physical activity participation promotes inactivity; negative experience of spanish adolescents in physical education and sport, *Youth & Society*, 44(1) 3-27, Sage Publications. DOI: 10.1177/0044118X10388262
- Dahlberg, H. (2019). Kroppens betydelse i och för fenomenologisk forskning. I: H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen & S. Rosberg (Red.). *Fenomenologi i praktiken: Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (s.115-135). Stockholm: Liber.
- Duesund, L. (1995). *Kropp, Kunnskap og selvopfatning*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Dys-. (2021). I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/dys->
- Engelsrud, G. (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Groven, K.S., Råheim, M. & Engelsrud, G. (2012). Dis-appearance and dys-appearance anew: Living with excess skin and intestinal changes following weight loss surgery. *Medicine Health Care and Philosophy* 16(3), 507-523
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany, NY: State

- Hilland T., Ridgers N., Stratton G., Knowles Z. og Fairclough S. (2018): Origins of perceived physical education ability and worth among English adolescents, *European Physical Education Review*, DOI: 10.1177/1356336X16673765
- Jurisin S.M., Malcic B. og Kostovic S. (2017): Attitudes of junior adolescents toward physical education through the prism of contextual factors and traits of a child, *Journal of Physical Education and Sport*, DOI: 10.7752/jpes.2017.s5230
- Kerner C., Haerens L., og Kirk D. (2018): Body Dissatisfaction, Perceptions of Competence, and Lesson Content in Physical Education, *Journal of school health*
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. London: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg). Oslo: Gyldendal
- Leder, D. (1990). *The absent body*. Chicago: University of Chicago Press.
- Sartre, J.P. (2003). *Being and nothingness*. London: Routledge
- Sundar T., Løndal K., Lagerløv P., Glavin K. og Helseth S. (2018): Overweight adolescents' views on physical activity – experiences of participants in an internet-based intervention: a qualitative study, *BMC Public health*, DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5324-x>
- Tinning, R. (2010). *Pedagogy and human movement: Theory, practice, research*. London: Routledge.
- Thorvaldsen, S. (2016). “Kroppsøvingssangst”. *En hermeneutisk fenomenologisk studie basert på 9 elevers erfaringer i kroppsøving* (Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2400442>
- Todes, S. (2001). *Body and world*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Mercier K., Donovan C., Gibbone A., og Rozga K. (2017) Three-Year Study of Students' Attitudes Toward Physical Education: Grades 4–8, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 88:3, 307-315, DOI: 10.1080/02701367.2017.1339862
- Merleau-Ponty, M. (2009). *Kroppens fænomenologi*. Danmark: Det lille forlag.
- Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Mikaelsson, K., Rutberg S., Lindqvist, A.K. og Michaelson P. (2019): Physically inactive adolescents' experiences of engaging in physical activity, *European Journal of Physiotherapy*, DOI: 10.1080/21679169.2019.1567808
- Moen K.M. (2011). "*Shaking or stirring?*": a case-study of physical education teacher education in Norway. (Doktorgradavhandling, Norges Idrettshøyskole). Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/171359>
- Moen K.M, Westlie K., Brattli V.H, Bjørke L. og Vaktskjold A. (2015): *Kroppsoving i Elverumskolen: En kartleggingsstudie av elever, lærere og skolelederes opplevelse av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen*. Høgskolen i Hedmark, Elverum
- Moen K.M., Westlie K., Brattli V.H., og Bjørke L., (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvfingsfaget i grunnskolen (5.–10.trinn)*. Høgskolen Innlandet
- Rugseth, G., Standal, Ø. F. (2015). "My body can do magical things": the movement experiences of a man categorized as obese – a phenomenological study, *Phenomenology & Practice*, 9, 5-15.
- Säfvenbom R., Haugen T., og Bulie M. (2014) Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20:6, 629-646, DOI: 10.1080/17408989.2014.892063
- Standal, Ø. F. (2014). Phenomenology and Adapted Physical Activity: philosophy and Professional Practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 2017, 31, 35-48.

- Standal, Ø.F. (2015). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. London: Routledge.
- Sundar T., Løndal K., Lagerløv P., Glavin K. og Helseth S. (2018): Overweight adolescents' views on physical activity – experiences of participants in an internet-based intervention: a qualitative study, *BMC Public health*, DOI: <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5324-x>
- Svenaesus, F. (2009). *Vad är praktisk kunnskap?* Stockholm: Södertörn Studies in Practical Knowledge.
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 1.august). Læreplan i kroppsøving. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 1.august) Læreplan i norsk. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>
- van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ont: Althouse Press.
- van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. New York: Routledge.
- von Seelen, J. (2012). *Praksis, læring og kvalitet i idrætstimerne: et multiple-case studie* (doktorgradsavhandling, Syddansk universitet). Hentet fra [https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD\\_Jesper\\_von\\_Seelen.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/files/12507669/PHD_Jesper_von_Seelen.pdf)
- Zeiler, K. (2010). A phenomenological analysis of bodily self-awareness in the experience of pain and pleasure: On dys-appearance and eu-appearance. *Medicine. Health Care and philosophy* 13, 333-342.
- Østerberg, D. (1994). *Innledning. I: M. Merleau-Ponty, Kroppens fænomenologi* (s. VXII). Danmark: Det lille forlag.





## **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Informasjonsskriv elever

**Vedlegg 2:** Informasjonsbrev

**Vedlegg 3:** Forespørsel til skoler

**Vedlegg 4:** Intervjuguide

# Gruer du deg til kroppsøvingstimene?

Kjære elev,

Jeg heter Joachim Raknes Forthun, og studerer pedagogikk på Universitetet i Bergen. Jeg skal i år skrive masteroppgave om elevers forhold til fysisk aktivitet. I masteroppgaven ønsker jeg å få frem elevers opplevelser og erfaringer med fysisk aktivitet, både i kroppsøvingfaget og på fritiden. Jeg er spesielt interessert i å høre fra elever som gruer seg eller ikke trives så godt i kroppsøvingstimene.

Jeg lurer derfor på om du er interessert i å bli intervjuet om dette temaet. Hvis du har erfaringer, opplevelser eller synspunkt som du ønsker å dele, så håper jeg at du tar kontakt.

Intervjuet blir gjennomført av meg og vil vare i ca en time. Jeg vil bruke lydopptaker under intervjuet. Lydopptakene vil oppbevares på en sikker måte og vil bli slettet etter at prosjektet er ferdig. Det er kun jeg og veilederen min som har tilgang til lydopptakene. Alle opplysninger du gir og alt du forteller i intervjuet vil bli anonymisert, slik at det ikke vil være mulig å gjenkjenne hverken deg, skolen din eller medelever og lærere. Jeg har taushetsplikt og prosjektet er registrert og vurdert ved Universitetet i Bergen i forhold til etiske retningslinjer og personvern.

Det er helt frivillig å delta i dette prosjektet. Du kan trekke deg når som helst i prosjektet, både før, under og etter intervjuet er gjennomført.

Ta gjerne kontakt om du ønsker å delta, eller bare har noen spørsmål.

Mvh

Joachim Raknes Forthun

E-post: ...

Tlf: ...

## **Informasjonsbrev:**

### *Formål med studien*

Formålet med studien er å få frem elevens opplevelse og erfaring med fysisk aktivitet. Jeg ønsker at elevens konkrete erfaringer i ulike situasjoner kommer klart til uttrykk, med mål om at det kan bidra til økt forståelse for elever, ungdom og unge voksne sitt forhold til fysisk aktivitet. I læreplanen til kroppsøving faget kan man lese at formålet med faget er å skape livslang bevegelsesglede ut ifra elevens utgangspunkt. Det er derfor viktig å løfte frem elevenes stemme, og forstå hvordan fysisk aktivitet generelt, og kroppsøving spesielt oppleves for dem som gjerne ikke fortsetter å være aktiv etter endt skolegang.

### *Hva innebærer deltakelse i studien?*

Intervjuet og analysen tar utgangspunkt i dine erfaringer i fysisk aktivitet. Håpet å få innblikk i din virkelighet gjennom konkrete historier. Jeg ønsker å gjennomføre et semistrukturert intervju på cirka 30-45min. Jeg har utarbeidet en intervjuguide med ulike tema som *kropp i fokus, andres blikk, kroppsøvingstimene, fritidsaktiviteter*. Spørsmålene er formulert på en slik måte at det kan være naturlig å lete frem konkrete erfaringer som de husker spesielt godt. All datainnsamling vil være basert på intervjuene. Jeg ønsker deltakere i videregående skole alder.

### *Hva skjer med informasjonen om deltakeren?*

Alle personopplysninger vil behandles konfidensielt. Intervjuet blir gjennomført med lydopptaker slik at det som blir sagt er tilgjengelig til bruk etter intervjuet. Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til dette, og det vil bli slettet etter at masteroppgaven er levert. Ingen personlige opplysninger vil bli kjent gjennom denne oppgaven.

### *Frivillig deltakelse*

Det er frivillig å delta på prosjektet. Noe som vil si at du kan trekke seg når som helst uten å måtte oppgi grunn. Trekker du deg vil alle opplysninger bli anonymisert.

### Vedlegg 3: Forespørsel til skoler

Hei,

Jeg jobber på idrettslinjen på Sotra videregående skole, og tar mastergrad i pedagogikk ved Universitetet i Bergen. Masteroppgaven er innenfor feltet kroppsøving, og jeg ønsker å gjennomføre en kvalitativ studie (samtaler med 2-5 elever). Jeg ønsker å snakke med elever som gruer seg til kroppsøvingstimene, og få frem deres opplevelser og erfaringer med fysisk aktivitet så autentisk som mulig.

Jeg håper å få snakket med elever som har noe de ønsker å dele, og prøver i første omgang at elevene selv tar kontakt med meg på mail eller telefon. Jeg går derfor bredt ut til flere skoler i bergensområdet, og håper at elevene selv tar kontakt med meg om de ønsker å delta i prosjektet. Det hadde vært flott om dere kan hjelpe meg med å distribuere informasjonsbrevet («informasjon til elevene») som jeg har lagt ved på for eksempel kroppsøvingssidene til ulike klasser på «itslearning». Jeg kommer gjerne inn i klasser, der dere mener at det kan være aktuelle elever, for å informere om prosjektet.

I prosjektet vil jeg få frem stemmene til de som ikke trives med fysisk aktivitet eller i kroppsøvingstimene. I tillegg til at elevene får noen som lytter til dem, vil dette videre kunne gi informasjon som gjør at vi som kroppsøvingslærere lettere kan forstå hvordan gymtimen oppleves for elever som ikke trives med fysisk aktivitet. Jeg er takknemlig for all hjelp

Jeg er tilgjengelig på telefon om dere har noen spørsmål

Takker for hjelpen!

Mvh

Joachim Raknes Forthun

## Vedlegg 4: Intervjuguide

### **Introduksjon:**

- Starte samtalen med en uformell prat, fortelle litt om temaet for samtalen → formålet og hvorfor jeg ønsker å gjøre en slik studie
- Info: Hva skal intervjuet brukes til, lydopptak, taushetsplikt, anonymisering, ingen andre enn meg skal ha tilgang til lydopptaket
- Har deltakeren spørsmål til dette?
- Det er lov å trekke seg nå, senere eller etter intervjuet om man skulle ønske det
- Starter opptaket nå...

### **Innledning:**

- Prosjektet er frivillig, hvorfor ønsket du å delta?
- Har du en spesiell opplevelse eller konkrete erfaringer du ønsker å dele om fysisk aktivitet eller kroppsøvingsfaget?

### **Hva forbinder du med fysisk aktivitet?**

### **Hva tenker du når du hører begrepet fysisk aktivitet? Hvilke tanker og følelser dukker opp da?**

«Det jeg tenker på når jeg hører begrepet fysisk aktivitet»

### **Er du fysisk aktiv utenfor kroppsøvingstimene?**

Har du drevet med idrett/aktivitet tidligere?

Er det noen aktiviteter du kunne tenkt deg å prøve ut?

Har du hatt noen gode opplevelser med fysisk aktivitet?

Her er jeg ute etter spesifikke erfaringer – Hva tenkte, hva følte osv.

### **Hvordan opplever du en vanlig kroppsøvingstime?**

### **Kan du fortelle meg hva du tenker før timen starter? Hvilke forventinger/tanker har du før en kroppsøvingstime?**

Er det enkelthendelser eller mer en totalitet av opplevelser og erfaringer som gjør at du ikke trives med kroppsøving?

Er det noen tema/idretter du føler deg mer komfortabel med enn andre?

Er det noen tema/idretter som er mer ubehagelig enn andre?

Er det noen konkrete episoder eller konkrete kroppsøvingstimer du husker spesielt godt? Som har skilt seg ut?

Kan du huske en kroppsøvingstime som har vært spesielt vanskelig (spesielt god)?

Kan du ta meg med tilbake til den timen?

Hva tror du var grunnen til dette?

**Har det alltid vært slik? På barneskolen? Ungdomsskolen?**

**Hvordan oppleves det konkret å være i en aktivitet (f.eks volleyball, løping, tur e.l. som hun gjerne har nevnt selv):**

**Er det noen ganger du klarer å gå helt inn i aktiviteten? Alt annet forsvinner? Bare opptatt av det du holder på med?**

**Er det i noen tilfeller at deltakeren trekker frem opplevelser eller erfaringer med å føle seg annerledes/utenfor? Ikke på linje med de andre i klassen?**

**Det er mange som opplever å ikke klare å gå helt inn i en aktivitet fordi man tenker over hvordan man ser ut, og hva andre tenker om en. Har du også opplevd noe lignende?**

**Hvis du skulle gitt råd til en ny kroppsøvingslærer hva ville det vært?**

**Til slutt:** Noe som er viktig for deg, som ikke har kommet med?

**Etter at intervjuet er slutt:**

Hvordan opplevdes intervjuet?

Avtale videre kontakt – Ønsker hun en oppdatering om resultatet av oppgaven? – At jeg kanskje kan følge opp med flere spørsmål på et senere tidspunkt?